

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LUCIANO FERREIRA DA SILVA

**MIND THE GAP: PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO E MANUTENÇÃO DAS
MASCULINIDADES E DISTANCIAMENTOS NO DESEMPENHO ESCOLAR DE
MENINOS E MENINAS
Dissertação de Mestrado**

Porto Alegre

2012

LUCIANO FERREIRA DA SILVA

**MIND THE GAP: PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO E MANUTENÇÃO DAS
MASCULINIDADES E DISTANCIAMENTOS NO DESEMPENHO ESCOLAR DE
MENINOS E MENINAS
Dissertação de Mestrado**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade do Rio Grande do Sul.

Orientador: Professor Dr. Fernando Seffner

Porto Alegre

2012

Luciano Ferreira Da Silva

**MIND THE GAP: PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO E MANUTENÇÃO DAS
MASCULINIDADES E DISTANCIAMENTOS NO DESEMPENHO ESCOLAR DE
MENINOS E MENINAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade do Rio Grande do Sul.

A Banca Examinadora, abaixo assinada, aprova a dissertação.

Prof. Dra. Clarisse Salette Traversini

Prof. Dra. Maria Luisa Merino de Freitas Xavier

Prof. Dra. Rosângela de Fátima Rodrigues Soares

Prof. Dr. Fernando Seffner

*Aos meus alunos (os que são, os que foram e os que serão) dedico este trabalho,
pois são minha referência, meu motivo, minha motivação.*

Agradecimentos

O leitor que sou e o escritor que pretensiosamente aqui se apresenta é o resultado de muitas caminhadas: a de estudante, a de acadêmico, a de leitor, a de pesquisador, a de educador. Mas comigo, sempre estiveram muitas pessoas. A todas elas os meus mais sinceros agradecimentos. Neste momento, agradeço principalmente...

... ao meu companheiro e amigo André Iribure Rodrigues, não apenas por estar comigo desconstruindo para tornar a construir, mas principalmente pelo apoio indispensável, em especial no processo de seleção para a entrada neste programa de mestrado que, sem as leituras por ele sugeridas, não teria sido possível;

... ao meu orientador, pela sabedoria, experiência, paciência; por saber, com profissionalismo e respeito, entender as limitações daqueles que ainda não têm um conhecimento comparável ao seu;

... à banca examinadora, pela disponibilidade, pelas orientações por ocasião da qualificação do projeto desta dissertação, e pela leitura da mesma; são elas as minhas primeiras leitoras;

... à Irma Jane Teresinha Segaspini, Diretora do Colégio Dom Feliciano, pelo apoio neste processo, e principalmente pela torcida e pelo abraço dado quando soube de minha entrada neste programa; talvez ela não saiba o quanto a força daquele abraço me acompanhou durante todo este percurso;

... à Irmã Pierina Bernardi, pela incansável luta para a adequação de meu horário na escola ao programa de mestrado, sem o quê, teria sido impossível minha presença nas aulas e, por consequência, minha própria caminhada acadêmica neste nível;

... aos amigos, pela torcida, felicidade compartilhada a cada vitória, por acreditarem, enfim, neste que deles nunca se esquece;

... aos meus pais, Nelson Bitencourt da Silva e Idê Maria Ferreira da Silva, base de tudo, alicerce incontestável de toda a minha vida de estudante e acadêmico; o apoio e a prioridade dada à educação, mesmo diante de todas as dificuldades, tornaram possível a minha chegada até aqui.

... à minha irmã, Renata Ferreira da Silva, por ser minha referência, minha amiga de sempre.

RESUMO

Este trabalho é o resultado de uma pesquisa feita numa escola pública da Grande Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil, onde se buscou analisar a relação que há entre gênero, principalmente a construção e manutenção das masculinidades, e um *gap* que se observa na educação brasileira e mundial (daí o termo em inglês) entre o desempenho escolar masculino e o desempenho escolar feminino. O primeiro olhar surge do educador que se torna pesquisador e que, assim, parte para a busca de respostas, que não se querem únicas, para esse distanciamento escolar entre gêneros. O que se observa é que, na construção e manutenção das masculinidades, em especial aquela que se considera hegemônica, esse distanciamento vai se tornando uma realidade, colocando o menino em posição inferior à das meninas no processo escolar.

PALAVRAS-CHAVE:

Gênero, Masculinidades, Subjetivação, Distanciamento Escolar, Desempenho Escolar.

ABSTRACT

This paper is the result of a research done in a public school located in the Metropolitan Region of Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brazil, where the analysis of the relation between gender, mainly the construction and maintenance of masculinities, and a gap observed in the Brazilian Education as well as in the global education (hence the term in English, used in the text in Portuguese) between the masculine performance and the feminine performance at school was searched. The first look emerges from the educator who becomes the researcher, and so, goes for the search of answers, which do not intend to be the only ones, for this gap at school between the two genders. What is observed is that, on the construction and maintenance of masculinities, especially the one considered hegemonic, this gap becomes a reality, placing the boy in an inferior position relating to the girls in the learning process at school.

KEY-WORDS

Gender, Masculinities, Subjectivation, School Gap, School Performance.

SUMÁRIO

1 PARTIDA: MIND THE GAP	10
2 O PERSURSO	15
2.1 QUEM MAIS PERCEBEU ESTE GAP, INCOMDOU-SE, DESACOMODOU-SE.....	15
2.2 UMA BUSCA. UMA AMOSTRA, UMA ESCOLA	19
3 ESCOLA: LOCAL DE PRODUÇÃO DE MASCULINIDADES	26
4 O QUE E PARA QUEM ENSINAR: MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO FÍSICA SÓ PARA MENINOS?	52
4.1 ESCOLA E CURRÍCULO – O QUE SE ENSINA E PARA QUEM	52
4.2 MATEMÁTICA E SUA RELAÇÃO COM GÊNERO	58
4.3 EDUCAÇÃO FÍSICA – ESPORTES, UM MUNDO AINDA MASCULINO.....	64
4.4 ALÉM DA MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO FÍSICA: RELAÇÕES DE CURRÍCULO E GÊNERO COM OUTRAS DISCIPLINAS	66
5 GÊNERO, SEXUALIDADE E MASCULINIDADES	68
5.1 GÊNERO E SEXUALIDADE.....	69
5.2 MASCULINIDADES	78
5.3 SER HOMEM – UM PRIVILÉGIO OU UMA ARMADILHA?.....	88
6 MASCULINIDADES: PODER, SUBJETIVAÇÃO E CONSTRUÇÃO	98
7 CANTEAS COLORIDAS OU MINI-SKATES? COISAS DE MENINOS E COISAS DE MENINAS NA ESCOLA	108
8 DISCIPLINAS E GÊNERO	116
8.1 EDUCAÇÃO FÍSICA – O MENINO EM SEU AMBIENTE	122
9 CONSTRUÇÃO E MANUTENÇÃO DA MASCULINIDADE HEGEMÔNICA NA ESCOLA	129
10 ESCOLA, PROMESSA DE FUTURO. TRABALHO, O FUTURO É HOJE	138
11 CHEGADA: MIND THE GAP	146

REFEERÊNCIAS	154
APÊNDICES	158
ANEXOS	166

1 PARTIDA – MIND THE GAP

Viajar! Iniciar uma viagem! Para a maioria das pessoas, melhor coisa não há. Planeja-se, organiza-se, sonha-se. Pensa-se nas melhores coisas que a viagem pode trazer. Escolhe-se, também, o meio pelo qual se fará a viagem – um carro, um trem, um ônibus, um avião. Uma plataforma de embarque. Um *gap*!

A metáfora da viagem não é, com certeza, algo inédito na escrita de um trabalho acadêmico. Embora correndo o risco de ser repetitiva, a metáfora da viagem, para esta pesquisa, não poderia faltar. Principalmente se considerarmos o *gap*, o distanciamento, que há, nas plataformas de embarque, entre a própria plataforma e o veículo. Na verdade, mais especificamente, tal *gap* se encontra nas estações de trem e metrô. Em Londres, por exemplo, a expressão “Mind the Gap” é repetida milhares de vezes todos os dias nas mais diversas estações de metrô daquela cidade. A frase virou uma mania, um slogan, uma marca. Nas lojas de *souvenir* da capital inglesa, encontram-se inúmeros itens com o símbolo do metrô londrino e a expressão “Mind the Gap”.

No metrô do Rio de Janeiro do mesmo modo, com a atual vocação turística turbinada da cidade, nas estações como Uruguaiana, que é em curva, o condutor diz em português para que se observe o espaço entre o trem e a plataforma, e depois repete a mesma frase em inglês, consequência da internacionalização da cidade. Aqui, vale comparar tal realidade com o fato de que, da mesma forma, os *gaps* em educação, especificamente o de gênero, não é algo só brasileiro, como também mundial.

O presente trabalho, porém, não pode ser representado pelo trem, seja ele metrô, ou não, tenha este trem dezenas ou, quiçá, centenas de estações que poderiam representar possibilidades de respostas. Em primeiro lugar, porque não são respostas que se buscam aqui. Um trabalho que se quer pós-estruturalista não quer dar respostas, mas quer trazer perguntas; quer colocar questões em pauta; quer problematizar; quer desacomodar. Respostas podem aparecer, não como definitivas, mas como possibilidades. Trazer boas perguntas é tão importante quanto obter algumas respostas e, de toda forma, tanto as boas perguntas quanto as boas respostas são provisórias, e dificilmente generalizáveis, o que não elimina a importância de se buscar umas e outras.

Em segundo lugar, por mais estações, que representariam tais possibilidades – a malha metroviária de Londres, por exemplo, tem diversas linhas que se cruzam, se cortam, levando o passageiro a um número imenso de diferentes estações – não de ser sempre as mesmas

estações, ligadas sempre pelos mesmos trilhos. Um trem, ou um metrô, pode passar por diversas estações, mas sempre há de partir do mesmo ponto e chegar ao mesmo ponto. Além disso, o trem, como símbolo do progresso e da modernidade, não poderia bem representar este trabalho.

Assim, não é o veículo o que importa. Não é ele a metáfora, mas sim o *gap* que há entre ele e a plataforma. Pede-se, nas estações, que os passageiros cuidem-se não enfiando o pé neste espaço, evitando, assim, um acidente; que prestem atenção neste espaço; que vejam que ele está ali; que o percebam; que não o ignorem. O mesmo peço eu ao leitor deste trabalho: há um *gap* na educação brasileira; mais especificamente, há um *gap* de gênero. O desempenho escolar dos meninos não é igual ao desempenho escolar das meninas. Cada vez mais meninas se dão melhor nas escolas; passam mais de ano; têm melhores notas; passam mais nos vestibulares; têm um aproveitamento escolar mais satisfatório. Esses dados podem ser comprovados pelos números e o serão ao longo desta pesquisa que, apesar de ser qualitativa, não dispensa dados quantitativos que ajudam a justificá-la.

Portanto, o que se pede aqui é que cuidemos desse *gap*, desse distanciamento, para passar a usar um termo em português. Ele há de nos incomodar, assim como vêm nos incomodando, ao longo de anos, as diferenças de oportunidades para as mulheres em relação aos homens. Num mundo que se quer igual em termos de oportunidades, inverter o jogo não pode ser o melhor caminho. Oportunidades não de ser iguais para ambos os gêneros. Não há avanço algum se as posições se inverterm. Se um dia as mulheres ficavam para trás, hoje o que se quer é que andem juntas e não que deixem os homens para trás. Pelo menos essa é uma preocupação das Nações Unidas, por exemplo, que mantêm um relatório de gênero chamado “The Global Gender Gap Report” (Relatório global de diferença de gênero)¹.

O objetivo deste relatório é mostrar em quais países ainda há diferenças de gênero no que diz respeito às oportunidades nas áreas da saúde, trabalho, educação e política. Quanto maior for o distanciamento de gênero, pior a posição do país no ranking mantido pela ONU através deste relatório. Os países que ocupam os primeiros lugares têm sido, desde que o relatório foi criado, os países escandinavos – Finlândia, Suécia, Noruega e Islândia. O que se pode concluir daí é que, nesses países, nascer homem ou nascer mulher não faz diferença no que diz respeito às oportunidades que aquele cidadão/dã vai ter no futuro. Conforme as

¹ Relatório Global de Diferença de Gênero (tradução minha). Acessado em 20/01/2012 - <http://www.weforum.org/issues/global-gender-gap>

oportunidades vão sendo maiores para um gênero em detrimento de outro, o que quer dizer para o gênero masculino em detrimento do gênero feminino, o país vai descendo no ranking.

Há, portanto, uma preocupação internacional em classificar os países no que diz respeito às oportunidades que as mulheres vêm conquistando num mundo que, até então, vem sendo dominado pelos homens; num mundo onde o estado é masculino, onde a justiça, a política, a economia são masculinas. O que o relatório não diz, e nem precisaria, é que não se quer que as mulheres passem à frente dos homens, que os deixem para trás como se fosse uma vingança histórica. Busca-se a igualdade. Importa-se, portanto, com esse *gap*. Ele ainda existe, ele incomoda. O relatório convida o mundo a desacomodar-se em relação a isso.

Dessa forma, se, na educação brasileira e de outros países, há um *gap* de gênero através do qual se observa que as meninas estão “passando os meninos para trás”, é preciso que o observemos, que o percebamos, que o analisemos. Essa é a proposta desta pesquisa. A grande pergunta que aqui se traz e que se coloca em discussão é esta: o que a produção de gênero, mais especificamente, de masculinidades, tem a ver com esse distanciamento? Em outras palavras: produzir masculinidade, por si só, põe o menino em desvantagem em relação à menina no que diz respeito ao desempenho escolar? Deste questionamento, inúmeros outros surgem: o que os alunos têm a dizer sobre isso? O que os professores e funcionários da escola têm a dizer sobre isso? Como alunos e professores percebem as diferenças de gênero na sala de aula? Há diferença? Os meninos são tratados de forma diferente? São privilegiados por serem meninos? Se sim, de que privilégios se tratam? Como disse, não é responder a essas e outras perguntas o objetivo desta pesquisa. O objetivo é justamente trazer essas perguntas à tona, colocá-las em pauta, discuti-las.

Algo, porém, que não se pode perder de vista é o fato de que homens e mulheres aprendem de forma diferente. Pensando a partir do conceito de gênero, tem-se que admitir que meninos e meninas têm modos diferentes de aprender, ou seja, há um corte de gênero no modo como os alunos aprendem, diferenciando meninos e meninas. Esse corte, ou essa forma diferente de aprendizagem não é algo que eu tenha investigado, mas é preciso que fique aqui registrado a ciência de tal corte, afinal, não se pode dizer que homens e mulheres aprendem do mesmo modo, o que, absolutamente não quer dizer que isso tenha que se configurar em um distanciamento, ou *gap*, como venho chamando. Em outras palavras, que meninos e meninas e, por extensão, homens e mulheres, aprendam de forma diferente é compreensível dada a forma como cada gênero se constrói e se subjetiva ao longo da vida. O que não deveria ocorrer, porém, é que distanciamentos desse tipo surgissem em função dessas formas

diferentes de ser. Temos que ter as mesmas chances, o que não significa dizer que somos iguais.

O título, em inglês, é fruto de uma metáfora, conforme já se colocou. O fato de estar em inglês é, porém, muito mais do que isso. Representa, também, a minha história de educador e, mais especificamente, de professor de inglês. A palavra “gap”, como se disse, representa esse distanciamento, porque é isso o que significa em inglês. O verbo “mind” é muito mais do que “cuidar”. “Cuidado com o espaço” seria a tradução mais adequada para a frase repetida nas estações de metrô. Mas aqui, não se está falando de um espaço de uma estação; não se está falando de um trem e de uma plataforma – se está falando de um espaço de gênero; se está falando de um espaço, de uma diferença, de desempenho escolar entre meninos e meninas. Portanto, “cuidado com o espaço” não é a única tradução possível, mas é prestar a atenção nele, importar-se com ele, incomodar-se. É percebê-lo. É não ignorá-lo.

Durante a dissertação trarei sempre presente o que chamo de o meu olhar de educador. Tal olhar foi o primeiro passo para esta pesquisa. As questões de gênero desde sempre me acompanham, me incomodam e me desacomodam. Como aluno, logo percebi a força dessas questões; logo percebi a força da masculinidade hegemônica sobrepondo-se a todas as outras formas de masculinidade. Como professor educador, continuo observando tal força e tal realidade. Assim, esse olhar que me acompanha veio comigo para o programa de pós-graduação no qual me encontro. Esse olhar de aluno, de professor, de educador passou, também, a ser o olhar do pesquisador que me tornei. Ao entrar no programa, eu já tinha, portanto, algo em mente, algo a ser buscado, ou melhor, a ser qualificado. É isso – uma qualificação do olhar – que eu busquei ao longo da pesquisa e escrita do texto final. Poderia ter sido outro o caminho. Muitas vezes encontramos depois de entrarmos no programa, especialmente o de mestrado, um objeto de estudo. Após as disciplinas assistidas, os textos lidos, as discussões travadas, nascem olhares, encontram-se caminhos, objetos de pesquisa. Poderia ter sido assim comigo. Mas não o foi. O objeto já veio. Aqui, ele teve a oportunidade de ser lapidado, identificado sob uma ótica diferente; amadurecido pelas leituras e pesquisas feitas. Em uma palavra – qualificado.

Assim, passo a apresentar os capítulos que fazem parte deste texto. Na próxima parte, a qual eu chamo de “O Percurso”, pretendo expor o meu método de trabalho. Mais especificamente, como se deu a qualificação de que estava falando. Como cheguei à escola escolhida, como foi a escolha dos alunos, quem são eles, o que foi perguntado, quem mais foi entrevistado, o que se observou na escola, além de como se levantaram os dados quantitativos necessários apesar da pesquisa ser qualitativa.

Os capítulos subsequentes a esse são os capítulos teóricos, através dos quais trago os autores lidos e as contribuições dos mesmos para o entendimento de conceitos que julgo imprescindíveis para este trabalho. Os capítulos que, então, chamo de teóricos são: “Escola – Local De Produção de Masculinidades”, “O Quê e Para Quem Ensinar: Matemática E Educação Física Só Para Meninos?”, “Gênero, Sexualidade e Masculinidades”, e “Masculinidades: Poder, Subjetivação e Construção”. Os títulos aqui apresentados não apenas dão nome aos capítulos, mas se tratam dos próprios conceitos nos quais me baseio.

Em seguida, vêm os capítulos de análise de dados. São quatro capítulos assim chamados: “Canetas Coloridas ou Mini-Skates? Coisas de Meninas e Coisas de Meninos na Escola”; “Disciplinas e Gênero”; “Construção e Manutenção da Masculinidade Hegemônica na Escola”; “Escola, Promessa de Futuro. Trabalho, o Futuro é Hoje”. Nessa parte, cito as falas dos alunos, dos professores e funcionários com os quais conversei, bem como trechos de redações que recolhi sobre as questões de gênero e escola. Tais redações foram recolhidas nas aulas que ministro na escola onde atuo como professor e não na escola onde se deu a pesquisa.

Apresentado, pois, o trajeto, inicio a tal viagem, convidando o leitor a “embarcar” comigo, mas não sem antes deixar o alerta que move toda esta dissertação: “Mind the Gap”.

2 O PERCURSO

Não pretende dispensar textos anteriores; cuidou de lê-los; mas não para recopiá-los como se faz frequentemente; o que o atrai no “já dito” é a experiência em sua amplitude e variedade mais do que a autoridade estabelecida. (FOUCAULT, 2009, p.16)

Que bom que, antes de nós, outros já trilharam caminhos, já desbravaram esta selva da pesquisa qualitativa, já deixaram, para nós, os seus textos. Um dos pontos que ficou muito claro na introdução, que antecede o presente capítulo, é que este programa permitiu, entre outras coisas e, por que não dizer, principalmente, a qualificação do olhar do aluno que outrora fui, do professor e do educador que sou e do pesquisador que me tornei. Tal qualificação não se poderia dar se não através de muitas leituras, muitas horas sobre livros e textos indicados pelos mestres do programa de Pós-graduação desta Universidade.

Como diz Foucault (2009), não cuidei de recopiar ninguém, mas sim de ler o quanto pude, procurando não dispensar nenhum texto que chegasse ao meu conhecimento. Durante a escrita deste trabalho, inseri inúmeras citações por conta do diálogo que pretendo estabelecer com os autores que me ajudaram, e ajudam, no entendimento das questões que aqui se colocam. Assim, no “já dito”, busco colocar cuidadosamente o que eu tenho a dizer na esperança que uma coisa complemente a outra e que o diálogo se estabeleça.

O ponto de partida deste percurso se fez, portanto, pelas leituras feitas, pelo conhecimento dos autores aos quais tive acesso, pelas buscas daqueles que escreveram sobre o mesmo assunto antes de mim. Não quero ser inédito, porque o inédito é cada vez mais utópico no mundo de hoje. Afinal, quanto já se escreveu sobre quase tudo? É muito difícil de “inventar a roda” num mundo onde tanto já foi inventado. Reinventá-la também não é o meu desafio. Talvez, apoiado nessa pequena metáfora, o que busco é dar à roda o meu olhar; é vê-la sob as minhas lentes; ou ainda, é pedir emprestadas as lentes de quem sobre ela já se debruçou para dar foco ao olhar que sobre ela eu coloco.

2.1 QUEM MAIS PERCEBEU ESTE GAP, INCOMODOU-SE, DESACOMODOU-SE?

O segundo passo foi verificar quem mais havia escrito sobre o tema – masculinidades e desempenho escolar. Evitar, pois, o plágio, a cópia, ou a “recópia”, como diz Foucault (2009), configurou-se num dos primeiros desafios. Busquei, por ocasião da escrita do projeto que antecede a dissertação, defendido e qualificado no ano de 2011, saber quem mais

escreveu sobre o assunto das masculinidades e o desempenho escolar, afinal, o mundo acadêmico é povoado de muitas pessoas que pesquisam sobre os mais diversos assuntos. Muitos assuntos são pesquisados diversas vezes com diferentes enfoques, diferentes olhares, diferentes recortes. Dada a quantidade de pesquisa realizada no Brasil e no mundo na área dos estudos de Educação, Sexualidade e Relação de Gênero e, mais especificamente, sobre Masculinidades, o original torna-se difícil, ou quem sabe impossível. Mas sempre é possível trazer algo novo, buscar novas respostas, sonhar com outras verdades. Não fosse assim, cessar-se-iam todas as pesquisas acadêmicas, ou, pelo menos, quase todas. Por tudo isso, eu considero ser importante ter em mente que, para um trabalho com esse fim – o de ser uma pesquisa acadêmica – é preciso saber quem está falando e de que lugar se está falando, a fim de ocupar, não um lugar inédito – o que seria a tal utopia – mas, pelo menos, um que seja diferente por outros anteriormente ocupados.

A primeira autora a qual cheguei, através de minha garimpagem, foi Marília Pinto de Carvalho. Li seus artigos sobre o fracasso escolar dos meninos. No trabalho intitulado *Quem são os Meninos que fracassam na Escola*, a autora aborda questões sociais, tais como raça e renda, não entrando especificamente no campo das masculinidades. O texto *Mau Aluno, Boa Aluna Como as Professoras Avaliam Meninos e Meninas*, como o título mesmo já diz, trata de uma pesquisa sobre o olhar das professoras, mais especificamente, sobre a questão do aproveitamento escolar vinculado com as questões de gênero. A minha proposta se diferencia aqui por focar mais a impressão dos próprios alunos, apesar de não desconsiderar a contribuição dos/as professores/as e dos/as funcionários/as da escola na qual a pesquisa se deu.

O nome de Marília Pinto de Carvalho me veio por intermédio da citação do mesmo em sala de aula e durante as minhas orientações de pesquisa. Além disso, procurei na Internet outros nomes que pudessem trazer assuntos semelhantes ao meu. Através de uma busca simples, no Google², com as palavras “fracasso escolar e masculinidades”, cheguei a um grande número de trabalhos escritos sobre o tema. Quase todos tratam de estudos de caso, deixando claro que foram realizados na escola tal, do município tal, em tal data. Ou seja, trata-se de recortes bem estabelecidos sobre o tema, geográfica e temporalmente falando. O meu trabalho também pretende ser um recorte, visto que se dá a partir de pesquisa realizada numa escola da rede pública da Grande Porto Alegre durante o ano de 2011.

² Site do Google Brasil na Internet: WWW.google.com.br.

Tal levantamento, porém, não pode ficar limitado ao Google, nem mesmo pode ser este o primeiro caminho a ser seguido, mesmo se refinarmos para Google Acadêmico³. Considerei fundamental iniciar minha busca nos portais da própria Universidade a qual pertence esta pesquisa. Iniciar a busca pela própria universidade me parece o mais correto – caso contrário seria como buscar fora de casa algo que se tem dentro dela. Começo, portanto, pela casa.

Assim, vasculhando os registros da SABI⁴ e LUME⁵, cheguei ao nome de Maria Cláudia Dal’Igna, que é outra autora que traz assunto semelhante em trabalho seu intitulado *Desempenho escolar de menino e menina: há diferença?* Porém, o enfoque que a autora dá é para as séries iniciais, o que se diferencia do enfoque por mim planejado, que se deu no Ensino Médio.

Ainda no banco da biblioteca da UFRGS⁶ são inúmeros os trabalhos dentro da temática de gênero, sexualidade e masculinidades. Com a palavra *masculinidades*, surgiram, mais de 7000 títulos, o que obviamente mostra que o filtro teria que ser mais fino. *Masculinidades e educação* trouxeram mais de 5000 títulos. *Masculinidades e desempenho escolar* trouxeram a mesma quantidade. *Evasão escolar e masculinidade* trouxeram apenas 5 títulos, sendo que nenhum aborda o tema tal como foi colocado no filtro. *Fracasso escolar e masculinidade e desempenho escolar e masculinidade* trouxeram mais de 2000 títulos.

No banco de teses da Capes⁷, cheguei a mais de 45 títulos. Na sua maioria, como nos outros bancos, tratando-se de estudos de casos. Um dos títulos que me chamou bastante a atenção foi o trabalho de Rosemeire dos Santos Brito – *Intrincada trama de masculinidades e feminilidades: fracasso escolar e meninos*. Trata-se de um estudo de caso sobre o fracasso dos meninos no Ensino Fundamental a partir de uma investigação empírica realizada numa escola pública de São Paulo. Na pesquisa, a autora identificou a falta de referenciais fixos do masculino e do feminino, o que leva à intrincada trama, título de seu trabalho. A ideia da falta de um referencial, ou de mais referenciais masculinos na escola, muito tem a ver com o trabalho que desenvolvi. Isso pode ser um dos motivos, também, que leva muitos alunos a não se identificar com a escola, principalmente com aquelas – o que seria o mesmo que dizer a maioria – onde há um esmagador número de mulheres e poucos, ou mesmo raros, homens.

³ Site do Google Acadêmico: <http://scholar.google.com.br/>

⁴ Site da SABI: <http://sabi.ufrgs.br/F?RN=80436022>

⁵ Site da LUME: <http://www.lume.ufrgs.br/>

⁶ Data da pesquisa – 19/03/2011 (<http://sabi.ufrgs.br/F?RN=319866346>)

⁷ Data da consulta – 19/03/2011 (<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>)

Mais uma vez, no portal LUME⁸, da UFRGS, cheguei a diversos títulos, entre eles o de Cláudia Sirangelo Eccel, *Subjetividades contemporâneas, trabalho e masculinidades*. Trata-se de uma tese de doutorado, cuja defesa pude assistir no ano de 2010. A mim interessou pelo fato de abordar as questões da subjetividade e o que isso tem a ver com a produção de masculinidades, o que dialoga com a presente pesquisa, ou seja, com a produção de masculinidades juvenis e como os meninos se subjetivam no caminho dessa construção. Nesse mesmo portal, não identifiquei nenhum trabalho que relacionasse desempenho escolar com masculinidade. Conclusão a qual cheguei após uma busca com as palavras desempenho escolar e masculinidades.

Voltando ao Google Acadêmico, podem-se observar outros trabalhos que vinculam a questão do gênero à de raça, e outros estudos de caso que, como já disse anteriormente, configura-se numa especificidade bem particular. Eu poderia continuar modificando o filtro através de diversas combinações de palavras. O fato, porém, é que, como disse, meu trabalho será um estudo de caso, fruto de uma pesquisa de campo, o que me faz pensar que está livre de ser igual a outro já feito por alguém ou que seja, até mesmo, considerado plágio. Resumidamente, poderia dizer que o meu enfoque se dará no campo das masculinidades, buscando entender, através da visão dos próprios alunos, como se dá esse processo de formação e manutenção de suas masculinidades e o que isso tem, ou pode ter, a ver com o desempenho escolar.

Muito mais do que me sentir seguro para escrever sem que alguém pudesse considerar o meu trabalho uma reescrita de algum outro já feito, tal varredura me trouxe a oportunidade de conhecer os textos e a colaboração que os mesmos poderiam trazer ao meu próprio texto. Dada a impossibilidade de ler todos os títulos que surgiram em tal varredura, de muitos procurei ler os resumos para saber quais dialogavam mais com a minha pesquisa enquanto que de outros, li alguns capítulos. As leituras são o alicerce desta pesquisa, como não poderia deixar de ser. O referencial teórico que aqui se apresenta é a sustentação deste veículo que nos leva pela viagem iniciada na introdução e para a qual se fez o convite. Esse referencial me ajudou a entender o distanciamento que busquei estudar, que notei, que percebi, com o qual me importei e que agora apresento para que outras pessoas com ele também se importem.

As leituras, obviamente, não ficaram limitadas ao período das disciplinas nas quais me matriculei para alcançar o número necessário de créditos exigidos pelo programa. Obviamente que, concluída cada disciplina, entregues todos os trabalhos por elas exigidos, elas

⁸ Data da consulta – 19/03/2011 (<http://www.lume.ufrgs.br/>)

continuavam. Porém, é chegada uma hora na qual precisamos nós também escrever. Assim, o pesquisador, muito apoiado no que leu, deixa um pouco os textos, separando deles excertos com os quais dialogar e começa a escrever o seu próprio texto, numa pesquisa que se quer pós-estruturalista, vinculada às questões de gênero e sexualidade e aos Estudos Culturais. Uma pesquisa que se quer qualitativa. Sobre a pesquisa qualitativa, trago o excerto abaixo:

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. (DENZIN e LONCOLN, 2006, p.18).

Assim, o professor e educador que, desde sempre, tem sido um observador, localiza-se no mundo, coloca-se nele, para buscar a qualificação de que falava – a qualificação de um olhar que já vinha observando. Notas de campos, conversas, entrevistas, gravações e lembretes deram lugar ao que antes eram impressões, eram conclusões feitas pela prática docente. Não que tais conclusões estivessem erradas, mas que, certamente, precisavam ser refinadas, teorizadas, problematizadas e até mesmo deixarem de ser conclusões. Afinal, aqui nada se conclui, nada se encerra. Longe disso, o que se quer é que este trabalho seja um novo começo, um outro caminho.

Para o projeto qualificado e aprovado no ano de 2011, o que permitiu a continuidade da pesquisa, apresentei o resultado de uma pesquisa-piloto feita a partir de entrevistas que fiz com os meus próprios alunos na escola onde atuo já há mais de quinze anos. Considerei que, para fins de projeto e qualificação, os entrevistados poderiam ser alunos de minha própria escola, alunos meus, aos quais conhecia e que me conheciam. Porém, para a pesquisa final e consequente dissertação, considerei que não poderia ser assim.

2.2 UMA BUSCA, UMA AMOSTRA, UMA ESCOLA

Um distanciamento que, entre outras coisas, é também ético, para o texto final, se fez necessário. Assim, a escolha de outra escola que não aquela na qual atuo como professor e onde, portanto, já conheço os alunos, como também eles me conhecem, tornou-se uma necessidade. Um motivo simples e muito justificativo para tal decisão é o fato de que os meus próprios alunos, por exemplo, ao serem entrevistados por mim, dariam as respostas que eles julgassem mais adequadas a serem dadas a um professor. Provavelmente, por mais clara que

lhes ficasse a intenção da pesquisa e o seu objetivo, eles estariam escolhendo as respostas, distanciando-se da naturalidade necessária para um melhor resultado.

A escolha da escola onde a pesquisa foi feita se deu por vários aspectos – é uma escola pública; é próxima da escola onde eu atuo como professor, o que facilitou o acesso; alguns contatos, como a diretora da escola, por exemplo, que eu já conhecia, também foram de grande ajuda; além dela, eu já conhecia alguns professores dessa escola; e o mais importante – eu não conhecia os alunos e nem era conhecido por eles. Assim, ali, não era um professor que estava observando e fazendo perguntas, mas um pesquisador, como era apresentado a eles durante as observações.

No primeiro dia de visita à escola, após me apresentar à diretora como pesquisador e explicar o objetivo da pesquisa, passei a frequentar a sala dos professores. Apresentei à diretora um termo de consentimento assinado por mim e pelo orientador para que se legitimasse a pesquisa e para que a mesma fosse devidamente autorizada pela escola, o qual foi assinado por ela e cuja cópia se encontra na seção de anexos (ver anexo A).

Na sala de professores, portanto, conversava com vários deles durante a hora do recreio, ou quando algum deles tinha um período vago. As conversas giravam em torno da pesquisa, até por que eles mesmos me perguntavam quem eu era e o que fazia ali. Dessas conversas, surgiram dicas de turmas onde eu provavelmente encontraria uma amostra do que estava procurando – alunos para entrevistar; alunos que pudessem colaborar com a pesquisa no que diz respeito ao gênero; meninos que exercessem sobre a turma uma certa liderança, configurando-se num exemplo de masculinidade hegemônica⁹; meninas que, de alguma forma, pudessem se posicionar a respeito disso. A opinião dos professores muito colaborou, portanto, para a escolha da turma e para a própria escolha dos alunos a serem entrevistados mais tarde.

Além dos professores, conversei com uma funcionária da escola que faz serviços gerais, cuida da limpeza das salas e é responsável pelo almoço servido – vale dizer que toda a pesquisa se deu no turno da manhã, horário no qual se serve almoço no refeitório da escola. A conversa com essa funcionária foi de extrema importância para a pesquisa, como mais tarde poder-se-á observar. Conversei, ainda, com duas vice-diretoras e com a supervisora da manhã, que desempenha, entre outras coisas, a função de auxiliar de disciplina – alguém que fica nos corredores, manda os alunos de volta para a sala, observa quem tem aula e quem não tem, verifica se ficou alguém no pátio após o recreio.

⁹ O conceito de masculinidade hegemônica e demais formas de construção das masculinidades será explorado no capítulo “Masculinidades” desta dissertação.

Todas essas conversas com professores e funcionários se deram de forma bem espontânea, sem o formato de entrevista; sem a mecânica da pergunta e resposta. Enquanto falavam, a partir de questionamentos e intervenções de minha parte, eu ia anotando, no meu diário de campo, as respostas que julgava importantes para a pesquisa. Isso por que era impossível anotar tudo o que diziam e eu achei inconveniente o uso do gravador com esse grupo de pessoas. Não me sentiria à vontade de ligar o gravador diante de professores e funcionários, colocando-os numa situação menos natural e numa posição desconfortável.

Apesar de evitar o modelo “pergunta-resposta”, perguntas foram, obviamente, necessárias para que se estimulasse um diálogo. Assim, eu perguntava quem, na opinião deles, por exemplo, liderava mais na sala de aula – os meninos ou as meninas; se identificavam alguma diferença no tratamento dos alunos em função do gênero; se achavam que os meninos se prevaleciam de sua masculinidade para se darem bem na escola; enfim, colhia informações dos professores a cerca dessas questões através de diálogos provocados por perguntas.

Dessa forma, eu já ia para uma sala de aula indicada atento a alunos também indicados. Prestava atenção neles para me certificar de que seriam uma boa amostra de pesquisa. Em todas as salas de aula que frequentei como observador, confirmaram-se as indicações prévias dos professores com as impressões que eu mesmo tinha dos alunos. Assim, não foi difícil chegar aos alunos que, mais tarde me cederiam as entrevistas. Essa foi a fase das observações.

Observei algo em torno de quinze aulas. Procurei entrar em aulas de disciplinas diferentes. Assim, observei aulas de português e literatura; de matemática e física; de sociologia; de educação física. Observar aulas de disciplinas diferentes foi fundamental porque o comportamento de gênero também é influenciado pela disciplina que está sendo dada. O comportamento dos meninos, por exemplo, é diferente numa aula de educação física do que numa aula de sociologia. O mesmo ocorre entre uma aula de matemática e uma aula de português. O comportamento das meninas também muda de acordo com a aula assistida, mas o meu foco era sempre o comportamento dos meninos, tendo as meninas apenas como ponto de referência para esse comportamento. Das observações surgiram as amostras – os nomes dos alunos que eu queria entrevistar, ou melhor, com quem eu queria conversar.

No projeto, eu havia pensado em convidar os alunos para comparecerem na escola no turno inverso ao de aula para uma conversa comigo. Pensei, na ocasião, em explicar o meu papel de pesquisador ali naquele momento e pedir que colaborassem comigo vindo à escola num outro horário. Após a primeira conversa com a diretora, porém, já no primeiro dia de vista à escola, percebi que isso não seria viável. Como os alunos observados e a serem

entrevistados estavam no Ensino Médio, a maioria deles trabalhava no turno inverso. Além disso, seria difícil, entre os que não trabalhavam, encontrar quem quisesse ficar na escola para o turno da tarde, ou voltar a ela depois de já terem ido embora.

Dessa forma, logo percebi que o melhor seria convidar os alunos para uma conversa durante os períodos de aulas, retirando-os da sala de aula e levando-os para uma outra sala das dependências da escola. A diretora não apenas concordou com isso como ela própria sugeriu. É claro que, após uma conversa com o professor do período em questão, para saber da possibilidade da saída dos alunos naquele momento. Autorizado pelo professor e tendo o meu convite aceito pelos alunos, levava-os, assim, para uma outra sala da escola, quase sempre a sala de áudio visual, que, em geral, encontrava-se desocupada.

As entrevistas se deram por duplas. Sempre convidava um aluno e uma aluna. Um aluno de cada gênero deu ao diálogo um equilíbrio através do qual a resposta de um encontrava eco na resposta de outro; ou melhor, a resposta de um se confirmava ou se contrapunha na resposta do outro. As perguntas não foram colocadas de forma mecânica para que fossem respondidas uma a uma. Eu as fazia – conforme consta na seção de apêndices (ver apêndice A) – apenas para provocar um diálogo e não para que fossem sendo respondidas, uma a uma, como se fosse um “jogo de tênis de mesa”. As perguntas se configuraram no meu roteiro de entrevistas, que foi um roteiro aberto, porque a intenção era estabelecer uma conversa, um diálogo. Porém, é claro que ter um roteiro por onde me guiar foi indispensável. O roteiro, portanto, se apresenta como algo previamente planejado, criado e depois aplicado, mas de forma flexível.

Assim, eu apresentava-lhes a proposta da pesquisa, explicava-lhes o motivo da minha presença na escola, dizia quem eu era. Deixava claro que a participação deles na pesquisa deveria se dar de forma totalmente voluntária e que ali eu estava fazendo um convite – possível, obviamente, de ser recusado. Além disso, deixava claro que poderiam deixar a entrevista no momento que quisessem, caso não estivessem se sentindo à vontade ali. Pedi a cada um que assinasse um termo de consentimento com tudo isso – também há uma amostra do mesmo na seção de anexos (ver anexo B). Após a assinatura desse termo, partíamos para nossa conversa.

No total, entrevistei dez alunos – cinco meninos e cinco meninas. De todos sabia o nome, a idade e, obviamente, de que turma eram, uma vez que eu mesmo os havia escolhido durante as observações. Para fins de preservação de suas identidades e como forma de respeito à individualidade de cada um, passo a chamá-los por nomes inventados, criados para esta dissertação. Os nomes abaixo são, portanto, fictícios:

- Hélio – aluno destaque em aulas de matemática e física; tinha dezesseis anos e estava no segundo ano do Ensino Médio em 2011; além da escola, frequentava um curso técnico no SENAI; era um dos líderes da turma e, de fato, exercia sobre a mesma uma liderança bem perceptível.
- Lúcia – aluna com excelentes notas em geral; tinha dezesseis anos e estava no segundo ano do Ensino Médio em 2011; muito comunicativa; posicionava-se enfaticamente diante das questões de gênero; estudava de manhã e trabalhava à tarde no comércio.
- Cristiano – aluno do terceiro ano do Ensino Médio – formando, portanto; gosta de praticar esportes e fazia parte do time de vôlei da escola; tem algumas medalhas no seu currículo de jogador; além do Ensino Médio, fazia um curso de Informática numa escola particular, com bolsa, à noite; tinha dezessete anos em 2011.
- Maurícia – tinha dezessete anos e estava no terceiro ano do Ensino Médio; suas notas eram as melhores; tem grande gosto pela química e pretende fazer um curso técnico de química numa escola particular do município de Gravataí; foi entrevistada junto com o Cristiano, de quem ouvi, durante a conversa, inúmeros elogios em relação ao desempenho escolar da colega;
- Henry – tinha dezesseis anos e estava no segundo ano do Ensino Médio; bom aluno em todas as disciplinas, tendo sido indicado pela professora de física, em função de sua facilidade nos conteúdos relacionados às ciências matemáticas; além de ser um bom aluno na sala de aula, mostrou-se bom nos esportes; era popular entre os colegas e tinha suas opiniões ouvidas e respeitadas pelos demais.
- Grazi – colega de Henry no segundo ano do Ensino Médio; tinha dezesseis anos no ano de 2011; se destacava pelas notas e participação nas aulas e nas decisões gerais da turma.
- Ivan – tinha dezesseis anos e estava no segundo ano de Ensino Médio em 2011; foi escolhido pela alta liderança que mostrou ter durante minhas observações na sala de

aula; muito comunicativo; quer ser jogador de futebol profissional não tendo nenhum outro objetivo de vida, como ele mesmo disse; acredita que o homem deve estar focado naquilo que quer, por isso, apenas o futebol lhe interessa no momento; além de estudar, treina em um time da grande Porto Alegre; já treinou, porém, num grande clube da capital, para onde quer voltar.

- Maria – tinha dezesseis anos e estava no segundo ano do Ensino Médio em 2011; durante minhas observações ela me observou o tempo todo; prestou mais atenção em mim do que em qualquer outra coisa da aula; isso me chamou a atenção e eu percebi que ela queria falar comigo; a escolhi por isso, e sua participação na entrevista acabou por confirmar sua disposição de falar; tem um foco só – estudar, ir bem na escola para, mais tarde, cursar a faculdade; tem ambições acadêmicas e acha que os alunos têm que ir além daquilo que ela chamou de “mundinho”.
- Renato – estava no terceiro ano do Ensino Médio e tinha dezessete anos em 2011; como os outros, foi indicado pelos professores; durante minhas observações percebi que ele estava sempre atento à aula; não copiava absolutamente nada, mas tinha sempre respostas e intervenções a dar à professora; quando a mesma fazia perguntas, ele era o primeiro a levantar a mão com uma resposta, em geral, correta.
- Jaqueline – tinha dezesseis anos e estava no terceiro ano do Ensino Médio; muito focada na formatura e envolvida com as questões que envolvem esse momento de sua vida; foi entrevistada em dupla com o Renato e não entendia por que este último não queria comparecer à cerimônia de formatura; muito comunicativa, o que deu um equilíbrio à forma lacônica de Renato se expressar.

Foram esses os dez alunos entrevistados. O que tinham em comum? Todos estavam no Ensino Médio. Com exceção de Ivan, que não tem a escola como seu objetivo primeiro, os demais apresentavam excelente desempenho escolar. Tinham a idade esperada pela série que frequentavam – dezesseis anos no segundo ano e dezessete anos no terceiro ano. Exerciam, cada um a seu modo, uma certa liderança na sala de aula. Foram indicados pelos professores como excelentes alunos. Todos eram brancos; apesar de ser uma escola pública, percebi que o número de negros é bem menor do que o de brancos. Digo “apesar de ser uma escola pública” porque, na rede particular, o número de negros é visivelmente inferior. Eu mesmo, como

professor de uma escola particular, sou testemunha ocular do quão poucos alunos negros temos. De qualquer forma, a cor da pele não se configurou, de modo algum, em fator de escolha dos alunos a serem entrevistados.

As entrevistas se deram, como já mencionado, no próprio turno no qual os alunos têm suas aulas, porém em sala separada. Nove delas, numa sala de áudio visual e uma delas, numa sala de estudos usada para aulas diversas, como oficina de inglês, por exemplo, que é um projeto da escola. As entrevistas foram gravadas, com a autorização dos alunos. Alguns deles se mostraram um pouco desconfortáveis diante do gravador, mas logo o esqueciam e a conversa fluía mais naturalmente. Todas as entrevistas foram decupadas, estando, portanto, disponíveis em áudio e de forma escrita. Após a decupagem, efetuei um estudo minucioso das frases a serem citadas na dissertação para, a partir delas, travar as discussões que pretendo aqui apresentar. Separei as frases em grupos, conforme o assunto que abordavam: educação física e matemática mais para os meninos, por exemplo; o que é coisa de menino e o que é coisa de menina na escola; liderança – quem exerce mais; quem se identifica mais com a escola; trabalho e escola.

Além das anotações feitas durante a conversa com os professores e funcionários da escola onde se deu a entrevista e além das respostas gravadas e decupadas dos alunos entrevistados, também recolhi redações sobre a questão das masculinidades escolares. Tais redações foram feitas pelos meus próprios alunos, na escola onde eu trabalho como professor e, portanto, não na escola onde foi feita a pesquisa. Essas redações também fazem parte do meu material de pesquisa. Todas as frases delas retiradas que fizerem parte desta dissertação serão identificadas como “Redação”, não apresentando o nome nem mesmo fictício, de quem as fez. Apenas direi se é de um menino ou se é de uma menina.

Considereei pertinente este diálogo – entre as narrativas colhidas nas entrevistas e as redações recolhidas entre os meus próprios alunos – uma vez que, assim, teria não só um material mais amplo de pesquisa, como também, uma espécie de contraponto entre o que pensam os alunos da esfera pública de ensino, onde a evasão de meninos, por exemplo, é muito maior, e o que pensam os alunos de uma instituição privada, onde tal realidade é diferente no que tange aos resultados finais (reprovação e/ou evasão).

Seja fruto da pesquisa, conversa com professores e funcionários e material coletado nas entrevistas, seja fruto das redações, o fato é que tudo se deu dentro desse espaço chamado “escola”. É, portanto, fundamental, que se fale sobre esse ambiente e qual o enfoque que sobre ele se dá neste trabalho. Vamos, então, à escola.

3 ESCOLA – LOCAL DE PRODUÇÃO DE MASCULINIDADES

Nos últimos seis anos, enquanto 85% dos países estão melhorando suas taxas de igualdade de gênero, no resto do mundo a situação está decaindo, mais notavelmente em muitos países da África e da América do Sul. O sexto Relatório Global de Diferença de Gênero de 2011 do Fórum Econômico Mundial mostra um leve declínio ao longo do último ano nos rankings de igualdade de gênero para a Nova Zelândia, África do Sul, Espanha, Sri Lanka e o Reino Unido, enquanto há um ganho no Brasil, Etiópia, Qatar, Tanzânia e Turquia.¹⁰

O excerto acima se trata de parte da página inicial do Gender Gap Report (Relatório de Diferença de Gênero), mantido pela ONU, conforme já mencionado no capítulo introdutório desta dissertação¹¹. Como se pode ver, tal relatório é uma preocupação que a ONU tem em acompanhar os distanciamentos de gênero que ainda há nos diversos países do mundo, colocando as mulheres em pé de desigualdade em relação aos homens, no que diz respeito a oportunidades nas áreas da política, educação, economia e saúde. Na seção de anexos, há uma cópia do ranking mantido pelo relatório (ver anexo C).

Mas o que isso tem a ver com a escola? Por que escolhi como início do capítulo dedicado a ela o excerto de tal relatório? Porque, assim como no mundo, na escola também há um distanciamento entre os gêneros. Na contramão do relatório, porém, o que se observa na escola são meninas à frente dos meninos. Na sua maioria, as meninas se dão melhor na escola, têm melhores notas, passam mais de ano, chegam em maior número ao último ano do Ensino Médio, o que se comprovou na escola onde a pesquisa foi feita e que se demonstra em gráfico na seção de apêndices (ver apêndice B).

A escola é um local de aprendizagem? É um local de disciplinamento dos corpos? É um local onde se aprende mais do que se ensina? É um local onde se constrói o conhecimento mais do que se aprende? A escola pode ser tudo isso e muito mais. São discussões pertinentes, mas que estão longe de ser o objetivo deste trabalho. Aqui, a escola interessa como um local onde também se constroem gêneros. A escola é um local generificado. É também um local onde uma forma de masculinidade, a masculinidade hegemônica se destaca sobre outras formas de masculinidade. São essas questões que interessam para esta dissertação – questões

¹⁰ Conforme original em inglês (tradução minha): Over the last six years, while 85% of countries are improving their gender equality ratios, for the rest of the world the situation is declining, most notably in several African and South American countries. The sixth annual World Economic Forum *Global Gender Gap Report 2011* shows a slight decline over the last year in gender equality rankings for New Zealand, South Africa, Spain, Sri Lanka and the United Kingdom this year, while gains are made in Brazil, Ethiopia, Qatar, Tanzania and Turkey.

¹¹ Acessado em 14/02/2012: <http://www.weforum.org/issues/global-gender-gap>

que nos levam a ver a escola como um local de produção e manutenção de um tipo de masculinidade e a hegemonia que este tipo exerce sobre os demais. Aqui, nos interessa saber por que, na escola, este tipo de masculinidade, coloca o menino numa posição de desvantagem em relação à menina no que diz respeito ao desempenho escolar. O desafio desta pesquisa foi investigar se, ao construir e exercer sua masculinidade, o menino acaba por ter um pior desempenho escolar.

Coforme citado no capítulo “Percurso” desta dissertação, a escola escolhida para a pesquisa foi uma escola pública de uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre. Trata-se de uma escola localizada no centro da cidade, ocupando um local bem privilegiado, de fácil acesso, tendo a sua frente uma das praças principais da cidade. É uma escola de porte médio, na qual estudam cerca de mil e duzentos alunos, distribuídos em turmas de Ensino Fundamental e Médio, nos três turnos – manhã, tarde e noite. A pesquisa se deu durante o turno da manhã, focando-se o Ensino Médio. Desde a apresentação à diretora, passando pelas conversas com professores e funcionários e culminando com as entrevistas com os alunos, o Ensino Médio foi o enfoque da pesquisa.

A primeira pessoa que vi, ao chegar à escola, não foi, porém, a diretora. Foi uma senhora que fica de vigia na porta da frente, cuidando para que nenhum aluno saia sem autorização e, também, verificando quem entra. O disciplinamento nas escolas não é mais o mesmo previsto por Foucault em *Vigiar e Punir*, quando o autor compara as escolas com as prisões. Segundo ele, “Devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões?” (FOUCAULT, 1987. p. 187).

Mas algo dessa escola de que Foucault nos fala ainda permanece, haja vista a presença da tal senhora, auxiliar de disciplina de quem acabo de falar. Procura-se, numa escola, controlar os alunos, garantir que fiquem nas salas de aula, que não permaneçam no pátio após o término do recreio, que não “fujam” durante o turno. Os alunos sabem que estão ali para estudar, e que estar na sala de aula é a sua obrigação. Porém, podendo dela escapar, não hesitam em fazê-lo. Os alunos, em geral, não havendo distinção de gênero, adoram estar na escola, do que não gostam, muitas vezes, é de estudar. Esse disciplinamento necessário para que fiquem sentados durante vários períodos por semana, mais ouvindo do que falando, embora falem muito, muitas vezes mais do que deveriam, não é o que mais lhes agrada na escola. Já ouvi professores dizendo, por exemplo, que a aula parece “atrapalhar-lhes os planos”. Num dos capítulos do livro “Identidade do Aluno Juliano”, por exemplo, a autora Marion Michalski, fala da “paixão Juliana”. Para ela, o aluno adora estar no Julinho – nome

pelo qual a escola é chamada pela maioria, o que também expressa um alto grau de intimidade com a mesma. Para muitos alunos Julianos, estar na escola é muito mais do que estudar. Conforme a autora:

Na fala de ex-alunos e de alunos atuais, a imagem mais marcante do colégio é frequentemente associada a um local onde existe diversidade e se aprende democracia e a lidar com a liberdade. [...] Assim, podemos perceber que, para muitos alunos, querer estudar no Julinho é por si já um ato de rebeldia ou de querer ser associado a uma imagem de contestação política – através da participação do Grêmio Estudantil, passeatas, debates etc., ou mesmo de postura social. (MICHALSKI, 2010, p. 36).

Assim, mesmo que não seja mais um local de punição dos corpos, comparada por Foucault (1987) com a prisão, a escola busca meios de disciplinamento, até para tornar possível o seu objetivo primeiro, que é ministrar aulas. Ou seja, se, por um lado, não toca mais nos corpos para puni-los, por outro, ainda os vigia, seja através do modo como deles se exige que se sentem, seja através dos longos períodos que os obriga a ficarem confinados. Os professores, constantemente, pedem silêncio – aqueles que conseguem o exigem, até; obviamente que os alunos precisam permanecer, na maioria das aulas, sentados e comportados para que as mesmas sejam possíveis; evita-se correria e algazarra nos corredores; busca-se, enfim, que regras de convivência sejam seguidas. O que tudo isso tem a ver com o foco principal deste trabalho, que é o gênero e o quanto a escola é uma instituição generificada? Muito. A identificação com esses mecanismos disciplinadores se dá de forma diferente para meninos e meninas. Os meninos são mais desafiadores do que as meninas neste sentido. Rompem mais com as regras estabelecidas. Buscam mais desafiá-las. Nem sempre, porém, de forma agressiva. Não é essa a impressão que aqui se quer causar. O que estou colocando aqui é a forma como os meninos, em geral, tentam levar as coisas “na conversa”, por exemplo, buscando, com certa malandragem, driblar a disciplina com a qual não se identificam, o que é, em nossa sociedade, uma das maneiras de ser homem.

Mas como assim, a disciplina com a qual não se identificam? Há outro tipo de disciplina, ou disciplinamento? Ora, muitos alunos veem a escola como um local de convívio, por exemplo. Gostam de estar lá, de fazer amigos, de namorar, de circular pelo ambiente escolar. Mesmo se não fossem obrigados a frequentar a escola, creio que o fariam se fosse apenas para encontrar os colegas, para conversar, para conviver. E o conviver também não é uma forma de disciplinamento? Talvez nem os alunos percebam o quanto se deixam levar por regras de convivência que eles mesmos estabelecem para si. Tanto, que o diferente ainda é bem pouco tolerado pela maioria. Não é difícil perceber a hostilidade com que um menino

mais efeminado, por exemplo, é tratado pelos demais, mesmo nos dias de hoje quando muita coisa já mudou. Em outras palavras, não é difícil de perceber o quanto uma forma de masculinidade que não a hegemônica é menos valorizada na escola, e o quanto uma forma se sobressai às outras. Assim, aqui também se observa elementos de um disciplinamento, via deboche, estigma, discriminação, brincadeiras maldosas.

Muitos professores, por sua vez, ainda esperam dos alunos a mesma postura que eles tinham quando eram alunos, o que vem de encontro com essas expectativas que os alunos têm da escola. O que quero dizer é que, muitas vezes, os interesses de um vão ao encontro dos interesses de outros – não combinam, não são os mesmos. Para os professores que ainda esperam esses alunos, eles passam a ser o “outro”, conforme nos diz Green e Bigun: “Os ‘outros’ que entram em nossas salas de aula e seminários e nos miram a nós, seus outros; esses outros que deliberadamente se fazem a si mesmos “outros”, ao mesmo tempo em que nós fazemos deles os nossos ‘outros’.” (1999, p. 212).

Forma-se, assim, um paradoxo, pois para o aluno – este estranho e deslocado que não gosta de estudar, mas que gosta de estar na escola – o “outro” é justamente o professor – que quer dar sua aula, ensinar o seu conteúdo, falar mais e ouvir menos. O outro-aluno quer um professor que com ele dialogue, que, muitas vezes, direcione sua aula para uma conversa sobre a vida, que dê seus depoimentos através de um diálogo mais igual, que reconheça no aluno alguém que está ali, também, para trocar ideias, pois já as tem, para confrontar sua cultura, pois já a traz, com a cultura adulta do professor. Durante as minhas observações, percebi o quanto os meninos mudam de postura quando a aula se direciona para um diálogo mais próximo de suas realidades. É claro que as meninas também gostam mais de momentos assim, mas elas já estavam prestando a atenção no que estava acontecendo antes. Para melhor esclarecer o que estou dizendo, vou relatar uma das minhas observações: durante uma aula de sociologia, o professor explicava alguns conceitos e autores – pensadores; as meninas, em geral, prestavam mais a atenção na aula do que os meninos, embora também houvesse, entre elas, focos de conversa paralela. O professor, percebendo que não tinha para si a atenção que desejava, passou a tratar do assunto com exemplos da vida deles, dos alunos. Imediatamente, um dos meninos – que eu havia notado exercer uma certa liderança sobre os demais – entrou na conversa do professor, estabelecendo com ele uma excelente discussão. Os demais meninos foram, aos poucos, entrando no assunto e logo a turma toda estava falando sobre as questões propostas pelo professor. O que estou dizendo aqui é que precisou o professor mudar o foco da conversa – trazer o diálogo para um nível mais próximo ao dos alunos e, principalmente, conquistar a atenção de alguns meninos, mais especificamente de um deles.

Assim, o professor, deixou de ser esse “outro” estranho para o “outro-aluno”, uma vez que ambos estavam dialogando num mesmo nível de entendimento.

Os alunos, em geral, meninos e meninas, gostam de um professor que converse com eles sobre questões da vida, do cotidiano, do dia a dia de cada um; que lhes traga exemplos e relatos mais reais, até mesmo de suas próprias vidas. Uma professora, por exemplo, que aqui chamarei de M., foi muito citada pelos alunos como alguém que é competente no que tem que fazer – ensinar, dar o conteúdo, “ensinar a matéria”, como eles mesmos dizem – mas que também dialoga, conversa, mostra-se interessada e preocupada com o que eles têm feito, do que gostam, o que querem da vida. Com isso, acaba conseguindo chamar-lhes a atenção para a aula, também, configurando-se num grande ganho didaticamente falando. O contrário, aqueles professores que não abrem esse espaço, é visto como algo negativo pelos alunos, pois estes entendem que o professor está ali para dar aula e para ensinar, mas dele esperam algo mais.

Tudo isso configura-se num grande desafio para o professor, sem dúvida nenhuma, afinal ele tem diante de si uma classe formada por pessoas diferentes umas das outras, mas que juntas formam um corpo homogêneo, chamado de “turma”. Como é a turma tal? Como a turma tal é comportada, como não é. Fala-se em turma, como se fosse um corpo a parte. Do que não se pode esquecer é que esse corpo é formado de diversos outros, esses, sim, diferentes e heterogêneos. Diferenças essas que passam, também, por questões de gênero. Segundo Foucault, “pouco a pouco – mas principalmente depois de 1762 – o espaço escolar se desdobra; a classe torna-se homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre.” (1987, p. 125).

1762 evidentemente é um ano distante de nós, cronologicamente falando. Qual a relação dessa data, no entanto, com os dias de hoje? Ora, a tal classe homogênea composta por elementos individuais sob o olhar vigilante do mestre permanece, mesmo hoje, quando muita coisa mudou na escola atual, como modelo de sala de aula.

Quer-se uma classe homogênea, mas que é formada por elementos totalmente heterogêneos. A escola até sabe que todos são diferentes e, nesses tempos de inclusão, busca alternativas para atender a individualidade de cada um. Porém, muito ainda tem que ser feito nesse sentido. Sabem-se as diferenças, mas ignoram-se, na maioria das vezes, os resultados, esperando que todos respondam às mesmas perguntas, que se comportem de maneira igual, que se pareçam. Espera-se, de cada um, aquilo que está de acordo com suas aptidões, e tais aptidões têm a ver com gênero. Meninos gostam mais de fazer determinadas coisas, enquanto que meninas gostam mais de fazer outras, por exemplo. Para os meninos, estar numa aula de

educação física pode ser o melhor lugar para estar numa escola. Para as meninas, isso pode ser diferente. Para os meninos que não exercem um tipo de masculinidade hegemônica, aquela que está presente, por exemplo, no gosto pelo futebol no Brasil, a educação física não é um paraíso; pelo contrário, pode-lhes ser um verdadeiro inferno.

Para mim, a aula de educação física era o meu maior pesadelo quando aluno. Lembrome do quanto sofria nos dias em que havia educação física. Tudo por que não gostava de jogar futebol. Acho que eu não tinha “coragem” de gostar, afinal nasci num país onde o menino já tem que nascer craque. Hoje, observo que os professores são mais flexíveis para essa questão. Constantemente pergunto aos meus colegas da área da educação física o que fazem quando um aluno, como eu, não gosta de jogar futebol. Pelo menos na escola onde eu faço essas perguntas, percebo que as coisas mudaram. Em primeiro lugar, o futebol não é mais a “única” opção. Há uma variedade de atividades físicas a serem oferecidas. Além disso, os professores procuram fazer com que todos respeitem os limites de cada um, respeitando, inclusive aqueles meninos que não sabem ou não gostam de jogar futebol.

As turmas, porém, são numerosas e os professores não podem oferecer uma atividade para cada um, de acordo com o que cada um gosta de fazer, seja na aula de educação física, seja em qualquer outra. Afinal, não temos mais diante de nós apenas um aluno sob a copa de uma árvore tal como acontecia na Grécia Antiga. Nem tampouco temos a possibilidade de trabalhar com um aluno enquanto os demais se ocupam de outras coisas. É preciso que atendamos a todos quase que ao mesmo tempo. A organização do espaço escolar atual é, também, citada por Foucault em *Vigiar e Punir*:

A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas de ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema tradicional (um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso e sem vigilância o grupo confuso dos que estão esperando). Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Então, a sala de aula formaria um grande quadro único, com entradas múltiplas, sob o olhar cuidadosamente “classificador” do professor. (FOUCAULT, 1987, p. 126)

O professor não pode atender a cada um na sua individualidade, embora o discurso da inclusão esteja cada vez mais presente atualmente. Incluir num universo de dezenas de alunos é algo a ser muito discutido, dada a dificuldade de consegui-lo. As diferenças são inúmeras e as aptidões também. E essas diferenças são, entre outras, de gênero. Se, por exemplo, os meninos se identificam mais com as ciências exatas do que a maioria das meninas, não é possível que sejam dispensados das ciências humanas a fim de proporcionar-lhes apenas aquilo para o qual são mais aptos. Além do que, há aqueles meninos que não seguem essa

regra – aliás, isso não é uma regra; assim como há meninas que se identificam e se dão bem nas matemáticas. Sobre matemática, haverá um subcapítulo a parte nesta dissertação, dada relação que esta disciplina tem com as questões de gênero.

A escola tanta ser um local democrático, no qual todos podem ter as mesmas oportunidades, onde todos sejam aceitos e compreendidos de acordo com as suas aptidões e seus comportamentos. O fato, porém, é que isso não é bem assim. Como privilegiar a diversidade de aptidões e as demais diferenças, entre elas as que têm relação com o gênero se os alunos são levados a seguir um mesmo modelo, para que, enfim, acabem todos se parecendo. A essa equalização, Foucault chama de “penalidade hierarquizante”. Vejamos o que o autor tem a dizer:

Duplo efeito consequentemente dessa penalidade hierarquizante: distribuir os alunos segundo suas aptidões e seu comportamento, portanto segundo o uso que se poderá fazer deles quando saírem da escola; exercer sobre eles uma pressão constante, para que se submetam todos ao mesmo modelo, para que sejam obrigados, todos juntos, “à subordinação, à docilidade, à atenção nos estudos e nos exercícios, e à exata prática dos deveres e de todas as partes da disciplina”. Para que, todos, se pareçam. (FOUCAULT, 1987, p. 152)

Paradoxalmente, a inclusão pode excluir mais do que incluir. Tentar adequar todos os alunos a um mesmo modelo, mesmo que o que se diz não seja isso, acaba por reforçar aquilo que é, por si, inevitável, que são as hierarquias. Não se trata, pois, de adequar a todos ao mesmo modelo, mas sim, de ofertar a todos as mesmas oportunidades. Respeitar as individualidades é, sem dúvida fundamental, mas não ao ponto de que cada um passe a escolher o que quer fazer.

Há, então, um modelo do “bom aluno”. O que dele se espera? Ou ainda, aquilo que dele se espera é o que de todos se espera? Assim, o que se espera do bom menino? Ou do menino admirado? Quem é o menino admirado pela escola, pelos colegas, por todos? Ser esse menino, muitas vezes, não é ser exatamente o modelo de bom aluno. Muitos meninos descobrem que “ser o cara” pode ser justamente aquele que não faz os temas, que não tem o material organizado, que não tem a caneta na hora da avaliação. Afinal, sempre haverá alguém que lhe socorra, que lhe emprestará o material, que lhe acrescentará o nome num trabalho a ser entregue. Não estou fazendo aqui, uma reverência ao comportamento inadequado, dizendo que é o ideal para o menino. Estou dizendo que muitos meninos assim entendem esse processo e acabam por se subjetivarem dessa forma e, muitas vezes, alcançando certo sucesso por isso – sucesso momentâneo, é certo, enquanto frequentador da

escola. Algo que será discutido mais adiante, com base nas entrevistas e na consequente análise das falas dos alunos acerca de tudo isso.

Enquanto aluno, porém, é preciso que entre no jogo, que se comporte de maneira adequada ao que a escola propõe. É preciso que se discipline, que se sujeite ao esquema. Não seria possível dar aulas se assim não fosse. Há alunos que se enquadram melhor nesse modelo esperado. Há outros que resistem mais. O que tenho visto durante meus anos de educador é que os meninos, em geral, quando o fazem, o fazem para cumprir com uma certa regra de conduta masculina. Há meninas que, também, rompem com os padrões estabelecidos pela escola, mas no caso delas não parece que esse rompimento tenha relação com o gênero. Há meninos que se sentem “mais homens” quando estão zoando dos professores, mostrando-se para as meninas (para as minas, como muitos chamam) lá do fundo da sala. Esse é um comportamento esperado dos meninos. Ou melhor, não é que deles isso se espere, mas o que se espera é que esse tipo de comportamento seja associado aos meninos e não às meninas. É comum ouvir professores dizerem que “quando uma menina dá para incomodar, consegue ser pior do que os guris”. Ou seja, essa menina está fazendo algo que não é esperado dela, mas que seria esperado de um menino.

Tudo isso tem a ver com um disciplinamento. Não necessariamente ao disciplinamento imposto pela escola para garantir que as aulas sejam possíveis. Não estou falando em disciplina nesse sentido – a da escola que controla, ou tenta controlar, nesses tempos em que passamos do disciplinamento para o controle dos corpos, nesses tempos das câmeras de vigilância que, se não estão presentes nas salas de aula, pelo menos estão nos corredores e outros ambientes da escola. Estou falando do disciplinamento ao qual nos submetemos para vivermos em sociedade, à maneira como nos vestimos, como andamos, como falamos, como nos dirigimos às outras pessoas. Há um disciplinamento no comportamento de todos e não poderia ser diferente com os alunos. Eles seguem uma regra, buscam um padrão: de se vestir, de se sentar, de se comportar, de falar, de ser. Segundo Foucault, esse disciplinamento se encontra desde cedo nos quartéis, hospitais, fábricas, escolas, etc. Conforme ele:

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas”. Muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Encontramo-los em funcionamento nos colégios, muito cedo; mais tarde nas escolas primárias; investiram lentamente o espaço hospitalar; e em algumas dezenas de anos reestruturaram a organização militar. (FOUCAULT, 1987, p. 118/119)

Esse disciplinamento faz com que os corpos se adaptem a um sistema, faz com que os corpos sejam “dóceis”. Há um constante jogo de assujeitamento e resistência, tudo ao mesmo tempo. Há espaço para mudança, é claro, não fosse assim, as mulheres ainda estariam só em casa, só na cozinha, só na lavanderia; não estariam votando. Muitas vezes, os que se rebelam conseguem ganhar mais visibilidade e oportunidades dos que os que se sujeitam. Haja vista o *gap* que estou analisando – meninas, antes sem acesso à escola e agora à frente dos meninos.

A complexidade de tudo isso está no fato, porém, de que, apesar da possibilidade de rebelar-se, há, também, uma constante sujeição. Isso se evidencia muito claramente na escola. A escola, assim, produz corpos – também sendo um dos locais que os torna o que Foucault chama de corpos dóceis. E o corpo é o palco do gênero. Portanto, a produção de gênero é evidente na escola. E, por extensão evidencia-se a produção de masculinidades, sendo uma delas – aquela que Connell (2005) chama de hegemônica (conforme será melhor discutido em capítulo posterior) mais valorizada do que outras.

Se outrora a escola foi um local de punição dos corpos, de tal forma a ser comparada com a prisão por Foucault (1987), o fato é que hoje não é mais assim. É claro que a escola ainda busca diversos métodos de disciplinamento e, inclusive, alguns de punição – tira-se “pontos dos alunos” mais rebeldes; fazem-se provas e exames finais; encaminham-se os alunos para os setores de disciplina; chamam-se os pais, quando necessário; enfim, continua, de certa forma, a ser um dispositivo disciplinador. O que interessa a esta pesquisa, porém, não é tanto essa forma de disciplinamento imposta pela escola, ou pelo menos, que a escola busca impor. O que interessa aqui é o disciplinamento dos corpos; é entender que um sistema de punição também fabrica corpos masculinos e femininos. Um sistema que não é apenas punição, mas de produção de pessoas, pois poder, sob a ótica foucaultiana não é sinônimo de punição, o que seria uma relação estagnada, como a escravidão, por exemplo. Portanto, fico com a ideia da escola como um local de fabricação de corpos, um local onde se exige que os meninos, por exemplo, ajam de certa forma deles esperada. Como um homem deve se sentar? Como deve falar? Como deve agir? Como deve se portar num jogo de futebol? Isso é coisa de menino – isso não é coisa de menino.

Tudo isso num local que tem sido, desde muito, um ambiente feminino, que quer um aluno menino mais dócil, que procura se sentar de uma forma adequada, talvez de uma forma diferente da que aprendeu como sendo mais masculina. É comum termos que “mandar os alunos botar as pernas para debaixo da classe”, para que se coloquem numa postura mais alinhada de acordo com a cadeira, etc. A escola é um local que quer que o aluno tenha um material limpo, colocando os alunos e aqui, em especial os meninos, num constante jogo de

resistência e adaptação. Ainda amparado em Foucault, que fala dos sistemas punitivos, volto a citar o autor, quando diz que

os sistemas punitivos devem ser relocalizados em uma certa economia política do corpo: ainda que não recorram a castigos violentos ou sangrentos, mesmo quando utilizam métodos suaves de trancar ou corrigir, é sempre do corpo que se trata – do corpo e de suas forças, da utilidade e da docilidade delas, de sua repartição e de sua submissão. (FOUCAULT, 1987, p.25)

O que dizer do menino que apresenta marcas em seu corpo de uma masculinidade que não é reconhecida pelos demais como “a” masculinidade? O que dizer do menino que não gosta de praticar esportes? Ele vai ser “corrigido” pelos demais? Ele vai ser orientado por alguém para que mude o seu jeito de ser? Isso acontece ainda hoje? Pelo que posso observar, sim. Não que uma “correção” parta da escola, pelo menos não explicitamente. Mas certamente há uma adequação ao padrão, ou melhor, uma tentativa de adequação – sutil, velada, mas cobrada. Esse esforço corretivo parte, pois, da escola – não exatamente da direção, dos professores e de seus setores, mas há, no ambiente escolar, dispositivos diversos que conduzem o controle de cada um, cada um sujeitando-se ou resistindo de uma maneira.

A não valorização do menino submisso, do menino mais quieto, do menino menos esportivo, do menino mais caprichoso, daquele que menos sucesso faz entre as meninas, por exemplo, pode ser uma forma de punição. Afinal, muito tempo nos separa da punição dos corpos, literalmente falando, através do uso de instrumentos como a palmatória, da régua, por exemplo. É óbvio que qualquer ataque físico aos alunos será visto como inadmissível nos tempos atuais. Mas, como nos diz Foucault, deixou-se de punir o corpo e passou-se a punir a alma, a alma, prisão deste corpo. Segundo ele, “não é mais o corpo, é a alma... Porém julgam-se, também, as paixões, os instintos, as anomalias, as enfermidades, as inaptações, os efeitos do meio ambiente ou de hereditariedade” (FOUCAULT, 1987, p. 19)¹². E tudo isso é o que produz os gêneros: como é a alma feminina, como é a alma masculina? O que é visto como natural dos meninos? Qual é o natural das meninas? Ser um aluno rebelde é mais esperado dos meninos? Ser mais aplicado, neste caso aplicada, é mais esperado das meninas? Isso pode justificar essa passada a frente que deram as meninas na educação? Para um menino é muito importante que seja visto e reconhecido como tal – como menino – do qual não se

¹² Para Foucault, a alma não é aquela que nos apresenta a teologia cristã. Segundo o autor, trata-se de “uma alma real e incorpórea que não é absolutamente substância; é o elemento onde se articulamos efeitos de um certo tipo de poder e a referência de um saber, a engrenagem pela qual as relações de poder são lugar a um saber possível, e o saber reconduz e reforça os efeitos de poder. Sobre essa realidade-referência, vários conceitos foram construídos e campos de análise foram demarcados: psique, subjetividade, personalidade, consciência.” (FOUCAULT, 1987, p. 28). Assim, é dessa alma que se fala e não daquela de que nos falam as igrejas cristãs.

duvide a masculinidade (no sentido comum que a palavra assume), nem que, para isso, não seja visto como o melhor dos alunos.

Queremos homens e mulheres livres – que não se subjuguem ao que quer a mídia, os meios de comunicação, os políticos e várias outras esferas da vida em sociedade, mas que saibam entender tais esferas, interpretá-las, saber o que esperam de si. Falamos que o aluno do presente há de ser o cidadão crítico, posicionado, capaz de ler e entender os textos da vida. No entanto, ao mesmo tempo, enquanto alunos, sujeitamos esse futuro homem, o controlamos, o vigiamos. Queremos libertar um homem que se encontra, já, preso a uma sujeição maior do que ele, conforme o que nos diz Foucault:

O homem de que nos falam e nos convidam a libertar já é em si mesmo o efeito de uma sujeição bem mais profunda que ele. Uma alma o habita e o leva à existência, que é ela mesma uma peça no domínio exercido pelo poder sobre o corpo. A alma, efeito e instrumento de uma anatomia política: a alma, prisão do corpo... a tecnologia da alma – a dos educadores, dos psicólogos e dos psiquiatras. (FOUCAULT, 1987, P.29)

Dessa forma, nós educadores, como os psicólogos e psiquiatras citados por Foucault, exercemos, sobre a alma, um controle, uma vigilância. Quem já participou de um conselho de classe sabe que ali não se analisam apenas os desempenhos dos alunos nos conteúdos. Em nome de uma chamada “educação integral”, julgam-se suas paixões (quantos namorados tiveram, o quão namorada é tal menina – como se ela tivesse o dever de ser menos namorada do que os meninos), – seus instintos (os hormônios fervem, dizem alguns professores apavorados com o despertar da sexualidade em alunos, imaginem (!), ainda na sexta série), os efeitos do meio ambiente (que mundo é esse – onde estão os valores?) e de hereditariedade (eu dei aula para os pais deste menino: eram a mesma coisa, nunca deram para o estudo). Assim pode-se dizer que um conselho de classe acaba se configurando num desfile de enunciados, tais como os acima exemplificados que, ao mesmo tempo em que trazem para a fala essas práticas por eles observadas, acabam formando ou reforçando verdades e, com isso, formando novas práticas.

Como se disse, o aluno está, portanto mergulhado num sistema de vigilância e sujeição, num sistema de controle. Quando o controle parte da escola, o aluno não gosta. Isso por que ele nem se dá conta de que o controle maior parte do todos os olhos sobre ele pousados – o do professor, sim, mas também da sociedade, da cultura, dos colegas, dele mesmo. Talvez seja por isso, por não gostar do controle que vem da escola, que a maioria prefira as aulas de educação física. Os meninos, porque, em geral, se mostram mais inclinados

às práticas esportivas, afinal foram educados para isso – para estarem na rua, para brincarem, para serem mais livres e menos presos às questões domésticas; as meninas, mesmo as que não se dão muito bem nos esportes, porque ali podem conversar mais, se sentirem mais à vontade; enfim, ambos, na sua maioria, gostam mesmo é de estar fora da sala de aula.

Controlar, portanto, é uma tarefa difícil que a escola tenta cumprir. Se, numa aula de educação física – que desperta o interesse da maioria, especialmente a dos meninos, mas não tão menos a das meninas – já é difícil de controlar corpos que parecem indóceis, isso pode ser ainda mais complicado numa sala de aula, onde o desinteresse, em geral, é ainda maior. Ali, mais do que em qualquer ambiente da escola, é preciso exercer algo que Foucault chama de uma “mecânica do poder”, para que se possa ter domínio sobre o todo, sobre a aula, sobre os alunos e de seus corpos, sempre prontos a escapar. É preciso tornar dóceis, corpos que parecem indóceis. Conforme citação abaixo, Foucault chama de “mecânica de poder” aquilo que se faz quando se tenta ter domínio sobre o corpo dos outros:

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e recompõe. Uma anatomia política, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos dóceis. (FOUCAULT, 1987, p. 119)

É importante salientar que, assim como nos diz o autor, tudo isso não é para que os alunos façam o que deles se quer, mas que operem de um modo que deles se espera. Preparam-se os alunos para que sejam cidadãos e cidadãs, de tal ou qual religião; para que pensem como brancos, mesmo que a cor de suas peles não seja essa; para que pensem como classe média, mesmo que não pertençam a essa classe; para que pensem como homens e mulheres de acordo com um modelo de ser homem e de ser mulher – pais e mães de família, por exemplo – mesmo que esse não seja o objetivo de vida de cada um deles. A maioria das escolas quer-se como instituições que “preparam os alunos para a vida”. Mas esse preparar para a vida acaba por sujeitá-los, submetê-los, prendê-los nessa mecânica do poder.

Não fosse assim, talvez o ato de ensinar nem fosse mais possível. Afinal, nem todos os alunos estão ali, na escola, para aprender. Que bom que estivessem. A maioria, e cada vez mais isso ocorre, quer passar de ano, se formar, ter o diploma (como se diploma houvesse – pois o que há é um certificado de conclusão), mesmo que não aprendam nada. É como se dissessem – “tá, mas o que eu tenho que fazer para passar”. Como se o passar não fosse mais um resultado de um aprender. Daí a necessidade constante de uma sujeição. O que já seria

outra discussão – o progressivo processo de transformação da educação em mercadoria, em coisa, algo que se pode vender e comprar, e que se materializa em um certificado. É claro que não é isso que o professor espera do aluno. Ele espera que o aluno aprenda. E que o passar seja um resultado desse aprender. Parece que estamos “jogando” em times diversos; que os interesses dos alunos se diferenciam dos interesses do professor. Como se um fosse, para o outro, um alienígena.

Somos os alienígenas propostos por Green e Bigun (conforme citação abaixo) ou são eles, os alunos, os alienígenas da sala de aula? Afinal, não é esta sala local de aprendizagem e estudo e, justamente por isso, descolados são aqueles que ali não estão para isso? Talvez a questão não seja, pois, essa. Talvez o que devemos fazer é entender que, muito mais do que ensinar conteúdos, ou mesmo ajudar os alunos a construir os seus conhecimentos, estamos ali para, junto com eles, apontar caminhos, ajudá-los a se encontrar, a buscar respostas, ou mesmo encontrar as melhores perguntas para o que querem de suas vidas. A maioria dos alunos que percebe num professor esse tipo de interesse passa a admirá-lo mais e, por extensão, passa a se interessar mais pelo conteúdo. Não podemos mais, portanto, vê-los – estes que não se interessam pelos estudos – como sendo os estranhos na escola, como se fossem “outros”, distantes de nós e de nossos interesses. Caso contrário, nós é que, cada vez mais, seremos, para eles, os estranhos, os outros, os alienígenas. Conforme nos diz os autores:

Pois os estudantes podem ver os educadores como alienígenas, mas estes últimos podem perfeitamente, da mesma forma, ver os estudantes como sendo os alienígenas em questão aqui: a nova estirpe de demônios, ou talvez, simplesmente “eles”. (GREEN e BIGUN, 1999, p. 211/212)

Não se pode desprezar o fato de que o nosso aluno é fruto de um mundo pós-moderno, de um mundo onde tudo está “plugado” a tudo. Onde os alunos se conectam a milhares de lugares ao mesmo tempo e entendem o que estão fazendo; entendem o mundo e se entendem neste mundo. Não é mais o homem que pode responder a um projeto de modernidade e que pode fazer funcionar esse projeto que estamos formando. Estamos diante de alguém que pode nos ensinar a viver num mundo onde tudo é muito rápido, muito fluido; alguém que não apenas vem para se inteirar de nossa cultura, mas que já traz a sua própria. Diante disso, podemos nos deparar com questionamentos como estes:

Quem são os alienígenas na sala de aula? São os estudantes ou os professores? Não serão os adultos, de forma geral, que deverão ser vistos, cada vez mais, como alienígenas, vistos a partir do outro lado? (GREEN e BIGUN, 1999, p. 211/212)

Para que não sejamos tão estranhos aos nossos alunos como se alienígenas fôssemos, é preciso que consideremos toda uma realidade que é diferente daquela na qual nos construímos. Como os autores aqui citados nos explicam, vivemos num outro momento. Vivemos num tempo que eles chamam de “virada pós-moderna”. Para que possamos sobreviver a essa tal virada, talvez seja necessário revisarmos alguns de nossos conceitos; algumas de nossas crenças sobre quem somos e sobre quem são esses novos alunos. Talvez precisemos, inclusive, repensar todo um currículo presente na escola. Sobre isso, também, nos falam os mesmos autores:

Na assim chamada virada pós-moderna, o currículo tende a se desvincular da escola, o que impõe uma reconceptualização tanto do currículo quanto da escola, uma reconceptualização que seja feita de acordo com as condições modernas e para as condições pós-modernas. (GREEN e BIGUN, 1999, p. 214)

A escola moderna cumpriu o seu papel de transformar o homem não civilizado em um homem civilizado, que atendesse às expectativas da modernidade. Como nos diz Costa, esse foi “o papel da escola como uma grande instituição envolvida na civilidade, ou seja, envolvida na transformação de homens: de selvagens em civilizados” (2003, p.103). E ela conseguiu esse objetivo. Civilizou-nos. Criou-nos adequados ao novo padrão. Criou novas formas de vida para um mundo que apresentava uma nova forma de viver. A escola sempre foi, assim, muito mais do que um local onde apenas se ensina conteúdos. Conforme Veiga-Neto, em entrevista cedida à Costa, “Bem antes de funcionar como um aparelho de ensinar conteúdos e de promover a reprodução social, a escola moderna funcionou – e continua funcionando – como uma grande fábrica que fabricou – e continua fabricando – novas formas de vida.” (VEIGA-NETO, 2003, p.108)

Que Veiga-Neto (2003) estivesse se referindo à escola moderna – grande instituição formadora do homem moderno – não há dúvida. Mais do que nunca, a escola não é apenas um local onde se ensinam conteúdos. Mais do que nunca é a escola local que fabrica novas formas de vida. A escola fabrica, também, formas de gênero. Reforça o binarismo do masculino e do feminino atrelado a uma heterossexualidade que se chama de compulsória. Sobre as questões de gênero e sexualidade, há um capítulo a parte. Por ora, importa dizer que a escola também é local de formação de gênero. Por exemplo, dessa masculinidade que venho chamando de hegemônica à luz de Connell (2005) e que também será melhor explicada em capítulo próprio. Assim, através das mecânicas de poder anteriormente citadas, produzem-se corpos, produzem-se gêneros; valoriza-se uma masculinidade em detrimento de outras. O

aluno encontra, pois, na escola, local onde afirmar-se como homem, como mulher, muito mais do que como cidadão ou cidadã.

Tudo isso que venho falando não é algo que a escola faz como se fosse uma disciplina ministrada, como se fosse ensinado numa aula. Tudo isso acontece porque é fruto de uma cultura, porque está presente em nossas vidas, na vida do aluno, do colega ao lado, na vida dos professores. O sujeitar-se não é apenas um sujeitar-se à escola – mas é, também, um sujeitar-se a si mesmo. A escola não é uma vilã que tenta encaixar o corpo de todos os alunos num molde pronto. Não é essa a impressão que aqui se quer passar. Ainda é a escola, por exemplo, o melhor caminho para uma criança em condições precárias de vida – algo que faz parte da realidade brasileira, realidade esta conhecida pelo mundo inteiro – ver o seu mundo mudar. Aquele aluno ou aquela aluna que disso se dá conta tem uma chance maior de mudar o seu destino, de dar a sua vida uma nova forma de vida. E dessa escola, o que foi comprovado pelos depoimentos dos alunos entrevistados, muitos gostam; com ela muitos se identificam. Para eles, a escola passa a ser como se fosse uma família. Pensar a escola como família é algo muito comum no depoimento das meninas que foram entrevistadas para esta pesquisa, mais do que entre os meninos. Ver a escola de modo diferente pode ser, também, formas de construção de gênero.

Talvez seja por isso, por perceberem a escola como algo muito maior do que um local onde aprender, é que os alunos, em sua maioria, apesar de não gostarem de estudar, adoram estar na escola. Sob esse enfoque, cabe dizer que, desde sempre, a escola tem sido um lugar de sociabilidade, e não apenas de aprendizado científico. Muitos alunos têm apenas a escola como local de sociabilidade. Dá para entendê-los, afinal, passar quatro horas do dia num mesmo lugar, durante cinco dias da semana pode ser algo bem cansativo. Há quem diga que sempre foi assim e que nós sobrevivemos muito bem a esta escola. O fato é que novos são os desafios desses novos tempos. Não são mais os mesmos jovens que frequentam as salas de aula atuais.

É preciso, assim, oferecer mais do que simplesmente “dar aula”. É preciso, por exemplo, dialogar. O diálogo entre professor e aluno nunca foi tão necessário. É preciso falar, mas também saber ouvir. É preciso conhecer os anseios dos alunos, suas necessidades, o que querem, para onde querem ir. Isso tudo não pode ser definido por nós, professores, nem tampouco pelo currículo que apresentamos nas escolas. Há algo além dele, do currículo, que deve ser levado em consideração. Sobre isso, cito Xavier:

A escola é desafiada a reconhecer os saberes que se situam além de seus currículos e com eles desenvolver vias de mão dupla, ou seja, vias capazes de promover uma constante e fértil transformação tanto dos conteúdos escolares como da vida social. O desafio dessa relação está na capacidade de escuta e de trocas que consigam ser estabelecidas. (XAVIER, 2010, p. 97)

É preciso, pois, ir além do currículo. Dizer que os alunos não queiram aprender pode ser um equívoco. De aprender todos têm sede, todos querem. Talvez do que não gostem ou o que não queiram é aprender aquilo que o professor está ensinando. Aprender a conviver, aprender a sociabilizar-se, aprender a viver a diversidade, como os alunos do Julinho, conforme pesquisa já citada neste trabalho, feita por Michalski (2010) são coisas das quais os alunos, sem dúvida, adoram. E são essas coisas que interessam a esta pesquisa que quer entender como o gênero se constrói na escola e no que isso acaba por influenciar no desempenho do aluno.

Portanto, quando se fala aqui, que o aluno não quer ou não gosta de aprender é do aprender conteúdos programáticos de que se está falando e não de um aprender num sentido mais amplo. E o número de alunos que não se interessa pelos conteúdos dados nas aulas não é pequeno. Muitos entram na escola por ser ela, pelo menos até certo grau, compulsória. É por isso que estão nela. Isso não pode ser ignorado pela escola. É preciso que isso seja levado em consideração. É por isso que venho dizendo serem grandes os desafios da escola atual. Além das minhas impressões de educador e das confirmações que tive como pesquisador, encontro, também, nos autores, base para isso que estou dizendo, haja vista a citação abaixo:

Um número significativo de jovens está na escola não para aprender: “eles não estão ‘nem aí’ para o saber”, mas para viver a cultura deles. Dentro da escola, organizam, estruturam, inventam uma cultura e vivem essa cultura, que não é a cultura escolar. A cultura escolar é o preço que pagam para viver juntos essa realidade, essa sociabilidade, que é própria da juventude. Os jovens, especialmente os de classe popular, têm o espaço escolar como um dos únicos espaços de convivência, pelo menos na realidade brasileira. (XAVIER, 2010, p. 98)

O saber e o aprender a cultura dos adultos parecem ser, mesmo, esse preço de que nos fala Xavier. É como se o estudo, visto como o objetivo primeiro da escola pelos adultos e por todo o corpo docente fosse o preço que o aluno tem que pagar para poder estar na escola. Ele gosta de estar ali, gosta de conviver com os seus colegas e de viver sua vida social dentro da escola. O que estraga é o estudo. Paradoxo? Um desafio, talvez. O desafio de levar tudo isso em consideração sem deixar de oferecer o que a escola tem que oferecer, que é o conhecimento das gerações anteriores, que é o seu papel de formadora de novas formas de vida e de novas oportunidades para todos.

O aluno precisa, assim, entender que ele pode até não estar na escola só para aprender, que quer nela viver e propagar sua própria cultura ou culturas, mas que é papel dela transmitir-lhe todo um patrimônio cultural desenvolvido ao longo de toda a história da humanidade. Parece que, muitas vezes, o aluno age como se o mundo tivesse começado a partir do momento em que ele nasceu. Que nada havia antes. E que tudo o que é antigo não interessa, pode ser descartado, pode ser esquecido. E o aluno é assim não por culpa dele. Ele é assim porque a nossa cultura é assim. Vivemos a cultura do novo, do descartável, do imediato. E essa cultura juvenil é generificada – ela também forma meninos e meninas, tendo valores de gênero, sendo isso o que mais interessa a esta pesquisa.

Por tudo isso, incluindo as questões de gênero, é que o diálogo deve ser de mão dupla. Ambas as partes devem entender e respeitar a cultura da outra, não que estejam em lados opostos de uma espécie de jogo, mas em posições diferentes de um mesmo lado. Por isso o diálogo, por isso essa via de mão dupla de que se fala. A escola precisa, como nos diz Xavier (2010, p.98), “ser um espaço de encontro de culturas, levando em conta a cultura jovem sem deixar de promover, no entanto, a transmissão do patrimônio cultural do qual as gerações adultas são depositárias.”

É certo que muitos alunos esquecem o papel da escola de ensinar, de manter a cultura adulta da qual é guardiã, enfim, de fazer o seu papel construído em nome de uma modernidade que humanizava e civilizava o homem não civilizado. Mas também é certo que a escola parece, por sua vez, esquecer que a categoria aluno não é algo natural e que sempre existiu. Tal categoria é algo inventado, é algo cultural e não natural. E o aluno ou a aluna não sabe ser aluno ou aluna. Ele sabe e quer ser jovem, quer estar na escola, quer viver sua cultura. Tudo isso fica muito bem nas palavras ainda de Xavier, como se pode ver a seguir:

É preciso dar aula para quem não sabe ser aluno e aluna – e não está muito disposto a aprender -, conforme comentam autores como Dubet (1997) e Milstein (1999). A categoria aluno é uma categoria cultural e não natural, que a escola moderna sempre soube e sempre se empenhou em produzir. (XAVIER, 2010, p. 100)

O que precisa ficar claro é que as categorias “homem” e “mulher” também não são naturais, mas sim culturais. E a escola sempre soube e se empenhou em produzir não só a categoria aluno/a, mas também essas outras de que aqui falo. Mais uma vez reforço, portanto, a ideia da escola como local de formação, de construção e manutenção de gênero e, mais especificamente, uma vez que é o foco desta pesquisa, da formação e manutenção de uma

masculinidade. Não que outras não acabem por se formar, mas não com o mesmo status daquela a qual chamamos de hegemônica.

A escola, assim, mais do que ensinar, forma, promove a vida, cria oportunidades. Conforme Arroyo (2000, p.50), “reduzir o papel da escola fundamental e média a ensinar é enfatizar dimensões docentes, ensinantes, e frequentemente esquecer dimensões formadoras”. O aluno também, por sua vez, não pode ser encorajado a se tornar alguém autossuficiente, que não precisa da escola para nada além de ser o local onde vive sua cultura e as culturas de seus colegas e afins. O ser humano precisa estabelecer relações para crescer, para se desenvolver. Pode-se ser autodidata em muitas coisas. Podem-se aprender muitas coisas sozinho. Mas relacionar-se com os outros, até para que aprendamos a difícil arte de conviver conosco mesmos não é tarefa fácil e a escola pode ser um local onde começamos a aprender a conviver. Isso quem nos diz é Arroyo: “Podemos aprender a ler e a escrever sozinhos, podemos aprender geografia e a contar sozinhos, porém não aprendemos a ser humanos sem relação e convívio com outros humanos que tenham aprendido essa difícil tarefa” (2000, p. 51).

É claro que o papel da escola não se reduz somente a isto – a convivência. Há, também, e não menos importantes, os conteúdos escolares. O que o autor quer dizer é que tais conteúdos até poderiam ser aprendidos fora da escola. Eu diria, ainda, que isso nunca foi tão verdadeiro, haja vista a gama de possibilidade de acesso à informação – computador, internet.

Assim, parafraseando o autor, eu diria que se pode aprender a ler e a escrever sozinhos, assim como geografia, matemática e outras disciplinas, mas não se pode aprender a ser homens e mulheres sozinhos. O gênero é uma categoria social, culturalmente construída. E a escola é um dos locais onde se aprende a conviver com o gênero que para nós construímos. Dessa forma, desdobram-se os papéis da escola atual. São questões de gênero, de classe, de raça, de diferenças, de diversidade, de ambiente, por exemplo. Esse ambiente chamado por todos de “meio-ambiente” (há quem diga que o termo é redundante), nunca foi tão discutido, nunca foi tão ameaçado, nunca esteve tão frágil. Na escola, certamente temos aprendido a conviver melhor com ele, como o ambiente e, por extensão com toda a natureza. Configura-se, assim, mais um papel da escola, que vai além de um currículo a ser seguido, de um conteúdo a ser dado. O desafio, mais uma vez, se apresenta como algo difícil a ser conseguido pela escola.

O próprio Arroyo nos fala que a sociedade e aqui, por extensão, a escola, nos vem apresentando papéis e formas de sermos homens e mulheres. Segundo ele, “Em cada momento, nos vêm apresentando papéis, maneiras de como ser homem, mulher,

trabalhador(a), como sobreviver, relacionar-nos com a natureza, com o espaço, com a afetividade, como viver em sociedade, ser cidadãos.” (ARROYO, 2000, p. 51)

Quais são as maneiras de como ser homens e mulheres. Há maneiras únicas? Há maneiras esperadas? O que se espera de um homem? Como um menino deve falar, gesticular, se comportar, se portar? Há uma normalização do gênero na sociedade em geral e, muito acentuadamente, na escola. Foucault (1987) já falava em normatizar, no querer homogeneizar o que é heterogêneo. É possível que todos os meninos se comportem ou sejam da mesma forma no que diz respeito ao gênero. A maioria das pessoas que lesse isso certamente diria que isso não é assim e que obviamente todos somos, enquanto pessoas, diferentes uns dos outros. Portanto, reforço os meus questionamentos colocando-os sob um olhar – o olhar do gênero. Somos, sim, pessoas diferentes, mas há, sim, comportamentos e atitudes esperados de um e de outro gênero. Comportamentos e atitudes que reforçam, marcam positivamente ou negativamente um e outro gênero. Há, sim, um padrão de gênero muito fácil de ser percebido na escola, como se todos devessem se sujeitar a esse padrão, como se as pessoas fossem coisas possíveis de serem moldadas.

Mesmo pertencendo a uma perspectiva teórica diferente de Foucault, o que torna difícil a articulação entre um e outro autor, trago Arroyo (2000, p.65), quando ele diz que “as normas nivelam tudo, coisificam as pessoas e desfiguram identidades e diversidades humanas e pedagógicas”. Assim, sob a perspectiva do gênero, pode-se dizer que esperar um determinado comportamento de um e de outro gênero, é querer “coisificar” as pessoas, colocá-las sob uma norma, um padrão.

Se a escola controla, vigia, pune, sujeita e normatiza em vários aspectos, o que não dizer sob o aspecto de gênero e sexualidade? A heterossexualidade parece ser a única forma aceita pela escola, pelo menos na maioria das vezes e na maioria delas. Também entre a maioria dos professores, há um consenso sobre isso. Se ainda há certa dificuldade em aceitar-se a homossexualidade como uma forma da expressão da sexualidade humana, o que dizer de uma proposta de gênero diferente daquela ditada pelo binarismo imposto pelo sexo. Há uma profunda conexão entre gênero e sexualidade que se evidencia aqui, embora sejam coisas diferentes, sendo que o enfoque principal deste trabalho está no gênero, nos modos de ser homem na escola. Espera-se dos meninos os mesmos comportamentos de sempre – aquilo que é próprio de um menino fazer; assim como se espera da menina uma postura toda voltada para ela.

As expectativas que se tem de um e de outro são bem definidas e logo são aprendidas pelos alunos. As questões que envolvem a sexualidade na escola são tão naturalizadas que os

próprios alunos entram em sintonia com o que deles esperam os professores e demais integrantes do corpo docente, mantendo e reforçando o que se considera uma heterossexualidade compulsória. A heterossexualidade é extremamente valorizada, também, entre os alunos. E as expectativas de gênero dos meninos e das meninas são claras, estando ligadas a toda uma rede de poder. Tanto que, quando tais expectativas são frustradas, as sanções que se sofrem são imediatas. Os próprios colegas muito perseguem aqueles que se distanciam dessas expectativas.

Se uma menina é muito arteira, parece um menino. Isso é o que se ouve muito comumente seja num conselho de classe, seja no dia a dia da sala dos professores. Há quem prefira enfrentar um menino mal-educado a uma menina mal-educada. Há como uma forma de má educação ser pior do que outra? A má-educação não é sempre algo ruim, seja a de um menino, seja e de uma menina? O fato é que da menina se espera sempre uma postura mais pacífica – daí o choque, daí a dificuldade. Do menino se espera algo mais agressivo, como se fosse uma força a ser construída. Por isso, a bagunça que dele provém não choca tanto. Já é esperada. Michelet coloca tudo isso como sendo uma ideia moderna:

Abreviemos o que é comum entre menino e menina. Insistamos na diferença. Ela é profunda. Ei-la: A educação do menino, na ideia moderna, é organizar uma força, força eficaz e produtiva, criar um criador. O homem moderno não é outra coisa. A educação da menina consiste em fazer uma harmonia, em harmonizar uma religião. A mulher é uma religião. Seu destino é tal que, quanto mais no alto ela ficar como poesia religiosa, mais eficaz será na vida comum e prática. (MICHELET, 1995, p.83)

É certo que todo esse pudor que envolve a menina mudou muito. Mas não mudou completamente. Ainda é muito comum observarmos um pai todo orgulhoso por ter o seu filho namorado, ou nas palavras dos jovens “pegador”. Esse mesmo pai, muito provavelmente não sentiria o mesmo orgulho se se tratasse de uma menina. Ninguém sai por aí dizendo o quanto sua filha fica com meninos, cada dia com um diferente. Da aluna, embora os tempos sejam outros, se espera algo parecido do que outrora se esperava: uma menina muito namoradeira logo vai ser mal vista na escola. E um menino “que não pega ninguém”, da mesma forma, logo será mal visto entre os colegas e até entre alguns professores.

O governo sobre o sexo feminino não tem mais o rigor que tinha em outras épocas, mas ainda há, sobre ele, um certo rigor, principalmente se comparado ao controle que se tem sobre o sexo masculino. Conforme pesquisou Jane Felipe (2000, p.118), “o governo sobre o sexo feminino era exercido de forma rigorosa, exigindo um comportamento de maior recato e pudor em comparação ao homem.” Tal recato e pudor ainda é mais esperado por parte das

meninas. E ainda é admirado quando há. Vale dizer que tal recato pode ser visto, ou esperado, de forma diferente entre diferentes classes sociais.

Mas, ficando no que diz respeito ao gênero, tudo isso vai reforçando uma hegemonia do menino, uma hegemonia de sua masculinidade. Reforçam-se valores e, com isso, vai se aceitando algumas coisas dos meninos que, se viessem das meninas, seriam desaprovadas. O menino pode esquecer-se do material, deixar de fazer algum tema, ser mais relapso, ter uma letra mais feia. Ou, se não pode, pelo menos é mais entendido, caso aja assim. Isso tudo vindo de uma menina, causa certa estranheza. Não é coisa de menina ter um caderno incompleto, rabiscado, desorganizado. Isso é mais comum entre eles. E eles, aproveitando-se disso, continuam a ter o seu material muito menos organizado do que o delas. A escola é, pois, “genericada”, produtora de gêneros, de identidades de gênero e de sexualidade, reforçando as diferenças entre meninos e meninas, mantendo alguns padrões esperados para eles e elas, embora, sim, admitindo algumas mudanças, pois a escola também não é uma algo imóvel, ela se modifica. Em resumo, a escola é também um local onde se ensina gênero, onde se ensina a ser homem e mulher.

As meninas, ainda como nos mostra Felipe (2000, p.119) eram “cultivadas para servir e agradar sempre, em especial aos homens, as mulheres deveriam cultivar a simplicidade e o recato.” Salvas as devidas proporções entre a época a qual se refere a autora e a época de hoje, pode-se dizer que a menina ainda é cultivada para agradar sempre, e em especial os homens. Ainda há muitas meninas que “copiam a matéria” (como eles e elas dizem) para os meninos, fazem-lhes os temas, ajudam-nos no que for preciso. O contrário pode ocorrer, mas é mais raro. O menino não é cultivado para isso.

Tudo isso vai construindo uma certa verdade sobre os gêneros. Daí o espanto, ou a não disposição para aceitar certos comportamentos quando vindos de meninas, e certos comportamentos quando vindo de meninos. Se não “espanto”, talvez uma “inquietação”. Professoras das séries iniciais, por exemplo, muito se inquietam quando um menino prefere as bonecas do “cantinho” dos brinquedos da sala lúdica. Que bom se ele preferisse, como os outros, jogar futebol lá na rua a isso. Contar à mãe, não contar? Comunicar outras pessoas da escola? O que fazer se o menino insiste em preferir o papel rosa, sempre que papéis coloridos são distribuídos para a confecção de um trabalho? O comportamento inesperado dos meninos causa mais inquietação do que o inesperado das meninas. Sobre isso, Felipe e Guizzo escreveram depois de terem observado por algum tempo o comportamento de alunos de uma determinada escola. Segundo as autoras,

O simples fato de um garoto querer experimentar um batom ou esmalte, ou mesmo utilizar roupas do canto da fantasia que sejam próprias de meninas, por exemplo, já seria motivo suficiente para causar grande inquietação no grupo de educadoras. As professoras, frequentemente, acabam se tornando “vigilantes” da possível orientação sexual das crianças. A preocupação com os meninos parece ser ainda maior quando eles brincam de bonecas ou mesmo quando brincam em demasia com as meninas. Estar com o sexo feminino parece denegrir a imagem masculina. Dessa forma, meninos aprendem, desde cedo, que a companhia das garotas pode ser algo que os inferioriza, desvalorizando-os socialmente. (FELIPE e GUIZO, 2004, p. 33/34)

Estar em demasia na companhia de meninas não é um bom comportamento por parte dos meninos. Deles se espera que ande com outros meninos. Talvez o mesmo ocorra com as meninas. Delas também se espera que andem mais com as meninas. O problema é que estar com meninas é, para eles, algo que os desvaloriza socialmente. É “mais grave” um menino brincar de boneca, por exemplo, do que uma menina jogar futebol. Estar no mundo masculino, pelo contrário, para a menina, pode até ser algo que a valoriza socialmente.

Os gêneros ainda são observados na escola, e na sociedade, de acordo com marcas que são deixadas no e pelo corpo. O jeito de andar, de falar, por exemplo. Isso mudou muito pouco, ou quase nada. As representações do masculino e do feminino, formando estereótipos bem definidos, ainda são muito presentes e claras na sala de aula. Um menino que fala de forma efeminada, por exemplo, e que, portanto, foge a esta regra, ou norma, logo será percebido, visto, marcado – pela escola, muito provavelmente, mas em primeira instância pelos próprios colegas. Conforme Felipe:

As representações de homem e mulher deveriam deixar marcas no corpo: no jeito de caminhar, na forma de olhar (ou não olhar), na contenção do próprio corpo... Essas representações de masculino e feminino pela repetição, constância e força que tiveram parecem ter contribuído para a construção de uma “verdade” sobre os gêneros. (FELIPE, 2000, p.120)

Sendo assim, não é de se admirar que esses comportamentos acabem por tornarem-se verdades, como diz Felipe (2000), sobre os gêneros. Verdades que são repetidas nas salas de aula, sala de professores, conselhos de classe e entre os próprios alunos. Assim, muitos meninos vão preferir assumir o personagem do garoto popular e bem aceito pelos demais do que o bom aluno que é bem aceito pelos professores, mas não tão bem visto pelos colegas. O equilíbrio entre uma coisa e outra é algo bem difícil de se conseguir, embora ocorra, certamente. É claro que há meninos que se mostram muito inteligentes, que são admirados por isso, que conseguem trilhar entre esse limite que separa uma coisa de outra.

Poucos são os meninos que vão querer arriscar, embora existam todos os tipos de alunos: os *nerds*, os bons alunos, os crânios, os inteligentes. Mas, como disse uma aluna

entrevistada, esses são totalmente diferentes dos demais. Ou seja, a maioria deles não capricha nos estudos, não tem um caderno organizado, não é o que chamaríamos de bons alunos. E são admirados por isso, são populares por serem assim. É claro que a pouca escolaridade ou até mesmo a falta dela marca uma pessoa por toda a sua vida. Haja vista nosso ex-presidente, o Lula, que, apesar de ter conseguido chegar aonde chegou e ter se tornado um dos maiores chefes de estado do Brasil, nunca conseguiu se livrar de estereótipo daquele que pouca escolaridade tinha. Portanto, o que se está dizendo é que, enquanto na escola, o que é mais popular e aceito entre todos é justamente um comportamento avesso ao do bom aluno por parte dos meninos. Mesmo que depois a vida mostre que o bom seria que eles tivessem tido um melhor desempenho escolar.

Muito desse comportamento mais arredo e menos voltado às questões de sala de aula tem a ver com a construção da masculinidade. O menino heterossexual, que compõe a maioria deles, fará de tudo para comprovar sua masculinidade, classificada como hegemônica por Connell (2005). A visibilidade sobre ele e sobre essa masculinidade é muito maior do que a visibilidade sobre a menina e sobre sua feminilidade. Conforme Felipe e Guizzo, “há uma severa vigilância em torno da masculinidade infantil, visto ser ela uma espécie de garantia para a masculinidade adulta, o mesmo não ocorrendo em relação às meninas” (2004, p.34). E sobre isso, ainda nos tem a dizer Felipe, através de sua pesquisa. Conforme a autora,

nos textos examinados, foi possível perceber uma grande visibilidade em relação aos meninos, colocados quase sempre como o centro das atenções, alvo de preocupação constante, especialmente no que diz respeito à construção da masculinidade. É possível perceber o quanto a construção da masculinidade esteve (e parece ainda estar) fortemente atrelada à sexualidade. (FELIPE, 2000, p.122)

A construção da masculinidade passa por inúmeros fatores. O jeito de falar, de andar, de se comportar. Está muito atrelado à sexualidade, como diz a autora. Construir-se homem, para o menino, pode ser, além de todos esses fatores, ser um aluno mais relapso, ou pelo menos, muito menos caprichoso, se comparado às meninas. Aproveito aqui para relacionar o que estou dizendo com o *gap* de que se fala nessa dissertação: ao se construir homem e dono de uma masculinidade hegemônica, o menino se afasta daquilo que podemos chamar de coisas de escola. A menina, como mais próxima está dessas mesmas coisas, até por não ser preocupação sua mostrar-se o tempo todo o quão mulher é, vai se distanciando do menino no que diz respeito ao desempenho escolar; vai se distanciando positivamente, ou seja, tomando frente.

Do menino se espera mais a certeza de um homem heterossexual, dono de uma masculinidade hegemônica, do que a de um aluno bem sucedido. Para um pai e uma mãe, por exemplo, parece ser melhor ter um filho garantidamente heterossexual e que seja visto assim pela sociedade, do que ter um filho muito estudioso, organizado, dono de finos modos, mas que deixe dúvida em relação a sua sexualidade e, por extensão, ao seu gênero. Dele se espera o que Felipe chama de uma educação mais “concreta”, sem tanta “frescura”, como disse um pai, ao tentar transferir seu filho de escola, quando este percebeu um certo comportamento em seu filho. Não havendo um motivo plausível para a troca, acabou desabafando: “quero que meu filho troque de escola para que na outra jogue mais futebol e pinte menos borboletas” (SEFFENER, 2011, p.566). Pintar borboletas – e gostar de fazer isso (!) – definitivamente não é o que os pais e a sociedade esperam de um menino. Que ele pinte mal, não tem problema, mas que goste de jogar futebol. Segundo Jane Felipe:

A educação do menino deveria se dar de forma mais “concreta”, não havendo espaço para quaisquer outras atividades que pudessem ser consideradas inadequadas para a construção de uma masculinidade hegemônica. Portanto, os devaneios, os sonhos, as fantasias poderiam trazer perigo para a construção desse projeto de homem. (FELIPE, 2000, p. 124)

O verbo no passado (deveria) se dá pelo fato da pesquisa ter sido feita sobre uma outra época que não a atual. Tal pesquisa, porém, permanece atualíssima e, assim, do menino ainda se espera essa educação chamada de “mais concreta”. Que sonhem as meninas, que devaneiem elas. O projeto de homem que os pais esperam de seus filhos e que a escola reforça, seja através dos próprios professores, seja através dos colegas é algo mais sólido, alguém que tenha os pés mais firmemente no chão. O triste é quando se percebe, tarde demais, que o caminho para solidez e pés no chão era justamente o caminho que trilhavam as meninas. Pelo menos é o que nos mostra uma pesquisa feita por Carvalho e que nos traz dados muito significativos do que se está dizendo:

Nos últimos 30 anos, as mulheres foram crescentemente incorporadas ao sistema educacional brasileiro, beneficiando-se da lenta expansão e democratização do acesso à escola. Essa incorporação está refletida tanto na média de anos de estudos quanto em sua presença nos diversos níveis de ensino. Em 1960, os homens tinham, em média, 2,4 anos de escolaridade e as mulheres 1,9; em 1996, os homens estudavam 5,7 anos em média e as mulheres 6,0 (Brasil/MEC, 1999a). Os meninos, hoje, são maioria nas primeiras séries do ensino fundamental (53,2% do sexo masculino na primeira série, em 1996), provavelmente devido a maiores índices de repetência entre eles. Mas essa proporção se inverte a partir da 4ª série, quando as meninas passam a ser majoritárias: 55,1% dos alunos de 8ª série são do sexo feminino. No ensino médio elas chegam a 56% dos alunos (Brasil/MEC, 1999a). No ensino superior, as mulheres são maioria desde os anos 80, mas estavam intensamente concentradas em algumas carreiras, especialmente nas Ciências

Humanas, nos ramos auxiliares das Ciências da Saúde e nos Cursos de Licenciatura. Esses números significam que ambos os sexos têm problemas sérios de evasão e repetência, mas as meninas saem-se um pouco melhor: iniciam os estudos mais cedo, abandonam em menor proporção a escola e sofrem um menor número de reprovação. (CARVALHO, 2000, p.140/141).

A construção da masculinidade hegemônica tem, assim, muito a ver com os números acima apresentados. Depoimentos de professores durante a pesquisa demonstram o quanto se percebem esses números na prática. Segundo eles, os professores, os meninos, em média, precisam de dois anos a mais do que as meninas para concluir o Ensino Médio, ou seja, reprovam mais. Na escola visitada, é visível, nos terceiros anos do Ensino Médio, o maior número de meninas. Há, em média, dez meninas a mais do que meninos. Onde ficaram os meninos? Por que ficaram para trás? São perguntas que precisam ser discutidas. O que se quer aqui não é respondê-las ou, pelo menos, não de forma definitiva. O que se quer é mostrar que tudo isso pode, também, além de inúmeros outros fatores, ter a ver com a construção das masculinidades juvenis, pois os meninos estão ficando para trás. Há dados que mostram essa realidade, como nos diz, também, Carvalho:

Uma segunda conclusão é, assim, que existe um problema crescente de acesso e permanência na escola para pessoas do sexo masculino, que aparece mais claramente na desproporção entre rapazes e moças que frequentam o ensino médio e nas altas taxas de analfabetismo entre os homens jovens no Brasil. De toda forma, com os dados hoje disponíveis, parece que as meninas têm se saído melhor no que tange aos aspectos quantitativos da escolarização. Porém, quando se trata do mercado de trabalho, a situação das mulheres é mais precária do que a dos homens. (CARVALHO, 2000, p. 142)

Tal realidade pode ser comprovada na escola onde se realizou a presente pesquisa. No Ensino Médio, a maioria é de meninas. Os meninos ausentes ou se evadiram, ou reprovaram mais, conforme pode ser observado nos gráficos presentes na seção de apêndices (apêndice B, conforme já mencionado). Lá, há o resultado de um levantamento que eu fiz durante a pesquisa, verificando em cada lista de chamada do ano de 2010 quantos alunos havia no início do ano letivo e quantos havia no final do mesmo. Desses, quantos meninos e quantas meninas. Ao estabelecer a comparação, comprovei o que já havia percebido e o que estava na fala dos professores: o número de meninos que reprovam, desistem ou se evadem é realmente maior. Muitos por causa do mercado de trabalho, não há dúvida. As meninas, porém, também estão ocupando este mercado e nem por isso se evadem tanto, o que coloca o motivo trabalho em questionamento.

Encerra-se, assim, este capítulo, falando-se do distanciamento que há entre o desempenho de um e de outro gênero – mote principal desta pesquisa. Tudo isso que aqui se coloca contribui para a formação de uma masculinidade valorizada por todos e, portanto, almejada pelos meninos mas que, ao mesmo tempo, o deixa para trás em relação ao desempenho das meninas. Há mais fatores que contribuem para tudo isso. Entre eles, o currículo. O que ensinar, para quem, e por que ensinar um conteúdo em detrimento de outros são algumas questões importantes que podem ter a ver com as questões de gênero, entre outras, é claro.

4 O QUÊ E PARA QUEM ENSINAR: MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO FÍSICA SÓ PARA MENINOS?

Neste capítulo, abordo as questões de currículo e sua relação com a produção e manutenção de masculinidades. Numa primeira parte do capítulo, apresento um entendimento sobre currículo e sua relação com o poder, conforme os estudos de Tomaz Tadeu da Silva. Em seguida, relaciono o currículo com algumas disciplinas específicas, entre elas a educação física e a matemática.

4.1 ESCOLA E CURRÍCULO – O QUE SE ENSINA NA ESCOLA E PARA QUEM

O que ensinar? Quem se está ensinando? Qual conteúdo é importante, qual não é? O que leva à escolha de um conteúdo em detrimento de outros? O que faz com que se dê mais tempo a umas disciplinas e menos tempo a outras? Enfim, o currículo importa, e muito. E importa não só à escola. Importa para esta pesquisa. Entender o currículo também é entender diferenças de tratamento entre gêneros na sala de aula e na escola como um todo. É também entender o comportamento dos meninos em relação à construção de sua masculinidade e o valor que a isso se dá na escola.

Ancorado em Silva (2007), entendo o currículo como algo vinculado ao poder, às relações de poder. Organiza-se, pois, o conhecimento, através do currículo, de acordo com a distribuição do poder. Daí os questionamentos que iniciam o parágrafo anterior. Afinal, o que e para quem ensinar tem muito a ver com um jogo de interesses, com uma distribuição de poder. Nunca nos perguntamos quem escolheu as disciplinas ministradas na escola? Por que essas e não outras? Quem as organizou? Por que foram escolhidas? Por que se dá mais importância a algumas em detrimento de outras? Não trago, pois, uma definição de currículo, pois entendo que mais do que tentar defini-lo, é preciso que entendamos a relação que ele tem com o poder. Silva apresenta, na obra da qual é organizador, *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*, toda uma historicidade conceitual sobre currículo, desde as teorias tradicionais, passando pelas críticas e pós-críticas, o que coloca o currículo como um artefato cultural e complexo, difícil, portanto de ser definido. São, pois, suas relações com o poder que interessam a esta pesquisa, especialmente no que diz respeito ao gênero e à produção de masculinidades.

O currículo “produz pessoas” implicando-se, para tanto, questões de raça, etnia, sexo, gênero, classe, etc. A sexualidade, por exemplo, também tem, na escola, uma

representatividade – a heterossexualidade, por exemplo, parece ser a única forma de sexualidade entendida pela escola – bem como a questão do gênero – binarismo masculino/feminino – como algo dado através do sexo e não construído ou a construir-se. São esses os dois conceitos centrais desta pesquisa. Sendo assim, é a relação que ambos têm com o currículo o que aqui importa. Claro que raça, classe, pertencimento religioso, estrutura familiar jogam papel importante, mas não é disso que trata esta dissertação. Não seria possível analisar a trajetória do menino na escola sem relacionar as questões de gênero e sexualidade com o currículo e o quanto este currículo pode ter a ver com a construção de gênero e, mais especificamente, com a construção de um modelo de masculinidade.

Para entender melhor as questões de currículo, busquei em Silva algumas ideias que passo a discutir aqui. Os estudos desse autor muito dialogam com o que aqui se apresenta. Para ele, no que diz respeito ao currículo, pergunta-se:

“O que eles ou elas devem ser?” Ou melhor, “o que eles ou elas devem se tornar?” Afinal um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo. Na verdade, de alguma forma, essa pergunta precede à pergunta “o quê?”, na medida em que as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante a partir das descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal. (SILVA, 2007, p.15 / grifos do autor).

Como se observa nas palavras do autor, pergunta-se o que ele ou ela deve ser, ou que tipo de pessoa devem se tornar, confirmando a ideia de que o currículo é formador de pessoas, além de ser aquilo que define quais disciplinas devem constar na grade de uma escola. O currículo, afinal, também é isso: ele define as disciplinas da grade. E é justamente ao definir disciplinas na grade, conteúdos, modos de avaliação, que ele forma homens e mulheres. A escolha de disciplinas, portanto, é, também, parte desse processo, o de formação de pessoas. Há disciplinas, por exemplo, como mais adiante se verá, que muito têm a ver com o gênero, podendo atender mais as expectativas dos meninos, ou das meninas.

Mas o que é um tipo de pessoa ideal? Ou, ainda, o que a sociedade espera de uma pessoa? O que a escola espera? Assim, meninos e meninas encontram, na escola, uma oportunidade de aprenderem a ser os homens e as mulheres do futuro e tudo o que desses homens e mulheres se espera. Aí está o papel de formador dessas pessoas que o currículo exerce, de acordo com as relações de poder às quais todos pertencem. Nas palavras de Silva:

[...] da perspectiva pós-estruturalista, podemos dizer que o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder. Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é

uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder. (2007, p.16).

Assim, se algumas disciplinas são selecionadas em detrimento de outras, se a umas são conferidos mais períodos do que a outras, está-se operando com esse poder. Se dos alunos espera-se uma adaptação a isso, está-se operando com esse poder. Se uma forma de sexualidade e uma forma de construção de gênero são privilegiadas em detrimentos de outras, está-se operando com esse poder. Mas, numa relação de poder, há sempre mais de um lado. Do outro lado, o do aluno, pode haver sujeição a essas escolhas, mas pode haver, também, resistência. A tudo isso, o aluno resiste mais, uma vez que, como já se viu, com outras coisas, tais como estar na escola, conviver, fazer amigos, ele, em geral, se identifica e mostra que é do que mais gosta. Isso não quer dizer que o aluno resista ao currículo, uma vez que, conforme a definição de currículo com a qual aqui se opera, a sociabilidade também nele está incluída. O currículo diz respeito a todas as questões de poder que se operam na escola e que definem o que é a escola.

A escola procura formar pessoas críticas, que saibam se posicionar diante da vida, que saibam fazer escolhas de forma consciente, que saibam, enfim, ser autônomas nas suas decisões; que não aceitam passivamente o que uma sociedade quer, o que um programa de televisão quer, o que uma revista quer. Mas que saibam se posicionar diante desses e de diversos outros “textos” que a vida lhes oferece. Porém, o mesmo não ocorre em relação ao gênero e à sexualidade. Nestes campos a diversidade dá lugar à tradição, ou ao que é histórico, perpetuado por normas e normatizações que colocam a heterossexualidade como a única forma de expressão da sexualidade humana aceitável e o binarismo masculino/feminino de gênero como as únicas possibilidades de ser. Privilegia-se, assim, apenas uma forma de ser e de se mostrar para a sociedade – todos devem se mostrar como homens ou como mulheres, em detrimento de apenas se mostrarem como cidadãos. O que se quer não é, afinal, uma transformação? Como nos pergunta o autor no seguinte excerto: “Em termos sociais, quais devem ser as finalidades da educação: ajustar as crianças e os jovens à sociedade tal como ela existe ou prepará-los para transformá-la; a preparação para a economia ou a preparação para a democracia?” (SILVA, 2007, p.22)

É democrático representar, na escola, apenas o mundo heterossexual como única possibilidade de existir? É democrático jogar no cabide-menino (usando as palavras de

Nicholson e sua famosa metáfora do cabide)¹³ sempre os mesmos paletós e sobretudos, talvez, algum chapéu, de vez em quando? É assim que a escola prepara o aluno para a democracia?

Além das questões de sexualidade e de gênero, como já mencionado anteriormente, outras esferas da vida social são representadas pelo currículo. A escola privilegia um tipo de sexualidade, a heterossexualidade, e as marcas sociais do binarismo de gênero – masculino e feminino – esperando dos meninos um determinado tipo de comportamento, o mesmo ocorrendo com as meninas. De forma similar, privilegia, também, uma classe sobre as demais. Embora classe não seja uma questão central para este trabalho, também não pode ser desprezada. Afinal, a pesquisa se deu numa escola pública entre um público-alvo de uma determinada classe social. Fosse de outra classe, a pesquisa poderia ter apresentado outros resultados. A própria questão da construção da masculinidade se dá de forma diferente entre diferentes classes sociais. Justifica-se, assim, uma breve análise de classe em relação ao currículo para o desenvolvimento desta pesquisa.

A escola é representante de uma classe social claramente definida – a classe dominante (média, média alta, alta), em detrimento de uma classe socialmente subalterna, explorada. Também isso Silva menciona em sua obra:

[...] a ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar. Essa diferenciação é garantida pelos mecanismos seletivos que fazem com que as crianças das classes dominadas sejam expelidas da escola antes de chegarem àqueles níveis onde se aprendem os hábitos e habilidades próprios das classes dominantes (2007, p.32).

Crianças das classes dominadas são expelidas da escola antes de chegarem a níveis mais altos; ao superior, por exemplo, raramente chegam, embora tal quadro esteja em processo de transformação, haja vista o sistema de cotas nas universidades públicas. E isso muito tem a ver com tudo o que se colocou aqui até o momento – é justamente na escola pública onde haverá mais evasão, menos aproveitamento escolar, mais meninas do que meninos nas séries finais. Na escola privada, a evasão, por exemplo, quase não ocorre, e o número de alunos em relação ao gênero é muito semelhante, não se observando um maior

¹³ Linda Nicholson é uma autora dos estudos de gênero e sexualidade que apresenta de forma metafórica o corpo como sendo um porta-casacos, um cabide desses que ficam de pé e sobre o qual se jogam paletós e sobretudos. Comparando o tal cabide com o corpo, NICHOLSON mostra que diferentes acessórios podem, também ser jogados sobre esse cabide, distinguindo-o de outros, formando-o a partir do que nele se coloca. Tal como o corpo que, tendo nascido com um sexo determinado pela natureza (biologia), pode se construir de acordo com os “acessórios” que vai recebendo, formando assim, o gênero, diferente de sexo, embora não desconsiderando as influências deste último sobre si.

número de meninas em detrimento do número de meninos. Tal realidade pode ser observada, por exemplo, nas escolas onde já atuei como professor, bem como naquela onde atuo atualmente. Ora, os alunos de uma escola privada encontram, na escola, uma representação do seu modo de viver, do seu jeito de falar, de se comportar. O aluno da escola pública é que vai ter que entender que o seu modo de ser tem que mudar se ele quiser adequar-se a um padrão socialmente aceito.

Assim, não desconsiderando outros fatores relevantes para as questões de currículo, como pertencimento religioso e raça, por exemplo, que também muito podem contribuir para a formação de gênero, em especial de um tipo de masculinidade, a hegemônica, foco o texto sobre as questões de gênero e classe. Ambas encontram, na escola, a representação de determinados grupos segundo interesses específicos. O currículo escolhido pela escola – e aqui, escola se apresenta num sentido mais amplo, porque esta escolha é feita não apenas dentro da instituição escola, mas por órgãos governamentais competentes, como secretarias estaduais e municipais, bem como por ministérios federais – está fortemente ligado a estes campos. Tal como o currículo tem se apresentado, pode-se dizer que exclui mais do que inclui. Ele não é neutro, conforme nos aponta o autor:

O currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos. A seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes. A questão não é saber qual conhecimento é verdadeiro, mas qual conhecimento é *considerado* verdadeiro. (SILVA, 2007, p.46 / grifos do autor)

O que é considerado, pois, verdadeiro na escola? As diversas possibilidades de expressão da sexualidade, as diversas formas de construção do gênero que vão muito além do corpo, as diversas culturas que construíram e constroem um país multicultural como o Brasil, ou uma forma dominante de sexualidade, a heterossexualidade, que é norma, que é padrão e uma forma de representação social que é aquela que representa as classes mais favorecidas? Obviamente que a pergunta já traz, em si, a resposta. Conforme tudo o que já se disse, privilegia-se uma forma da expressão da sexualidade em detrimento de outras, formas específicas de construção do masculino e do feminino e os interesses de determinadas classes sociais.

Interessa, portanto, para esta pesquisa, o que a escola considera verdadeiro em relação ao gênero e à sexualidade, mas mais fortemente ao gênero. O que se está dizendo é o que o currículo é fortemente generificado. Como professor, além de pesquisador, venho observando que algumas disciplinas ainda são mais “masculinas” do que outras: educação física, por

exemplo, parece ser um grande campo de dominação masculina; espera-se, ainda, um melhor desempenho dos meninos na matemática e disciplinas afins. Nesse sentido, o currículo ajuda a formar sujeitos masculinos, ou, em outras palavras, ajuda que os sujeitos masculinos construam sua masculinidade e que esta seja hegemônica, exerça hegemonia sobre as demais formas de masculinidade.

Educação física não é, é claro, sinônimo de futebol. Mas é inegável a prática deste esporte sobre os demais nas aulas. Os alunos constantemente o pedem. Os meninos insistem. Os professores procuram, cada vez mais, diversificar a prática esportiva, desvinculando a ideia de que educação física, no Brasil, se resume em futebol. Porém, na prática, esse esporte acaba prevalecendo. Afinal, jogar futebol também é uma prática física, também faz parte da aula. O futebol traz consigo uma marca social muito grande, pois representa os interesses da maioria dos homens brasileiros no que diz respeito aos esportes. Assim, acaba por privilegiar-se, e muito, um esporte que é indiscutivelmente masculino, fazendo não só da aula de educação física, mas do próprio currículo, algo generificado. Vale citar, desta forma, o trabalho de Fraga (1995), que muito tem a dizer sobre as questões do corpo, e do gênero em relação à prática de educação física na escola. Segundo ele:

Essa modalidade esportiva é praticada pelas diferentes classes sociais e pelas mais variadas idades, mas até bem pouco tempo, era um dos referenciais mais caros à identidade do homem brasileiro, e se tornava redundante colocar o adjetivo masculino à palavra futebol, pois esta trazia em si mesma a própria ideia de homem. (FRAGA, 1995, p.38)

Conforme se vê no excerto acima, diz-se que essa ideia de homem trazida pelo futebol, sendo um dos referenciais masculinos mais fortes para o homem brasileiro assim o era até bem pouco tempo. Tudo isso que Fraga nos coloca, porém, ainda permanece muito atual. É certo que as meninas, cada vez mais, estão jogando futebol. Torcedoras são numerosas nos estádios. Meninas com camisetas dos times também. A ideia de homem contida no futebol, no entanto, permanece, ainda, muito forte. Daí a insistência dos meninos para que haja futebol na aula de educação física. Mais do que o gosto pelo esporte, está ali uma forma de ver-se homem. A relação entre educação física e o currículo, porém, será aprofundada mais adiante, ainda neste capítulo.

O objetivo desta pesquisa não é questionar as aulas de educação física, pois se sabe o quanto os professores desta disciplina buscam, cada vez, mais uma diversidade de atividades em suas aulas. Nem tampouco se quer questionar o currículo e dizer que ele está totalmente errado. Afinal, não se fará a proposta de outro. Trazem-se, entretanto, esses questionamentos

para ajudar-nos a pensar nos motivos que levam ao baixo rendimento escolar dos meninos em relação às meninas, ou à diferença que há entre os meninos e as meninas em relação a isso. Não é somente o currículo, ou a escolha dele, o grande motivo para esses acontecimentos, mas um conjunto de fatores dos quais o currículo faz parte.

É preciso que se pense no que ensinamos e no como ensinamos nas escolas – é preciso que levemos em conta que pedagogia e currículo, além de ensinar conteúdos, ajudam a formar os meninos e as meninas que se constroem como os futuros homens e mulheres da sociedade. Ou ainda que, ensinando os conteúdos que ensinamos, participamos desta formação de gênero. A proposta aqui é entender o que esta formação de gênero na escola tem a ver com este distanciamento que há entre eles, os gêneros, no que diz respeito ao desempenho escolar de meninos e meninas. Mais ainda, o que o currículo tem a ver com a formação da masculinidade dita hegemônica e o porquê deste tipo de masculinidade representar o menino que não está indo tão bem na escola, pelo menos na maioria dos casos. Entender as disciplinas oferecidas na escola e como elas funcionam em relação ao gênero pode ser um caminho.

4.2 MATEMÁTICA E SUA RELAÇÃO COM GÊNERO

Há disciplinas mais importantes do que outras? Poder-se-ia trilhar um caminho romântico dizendo que não, que todas as disciplinas são igualmente importantes. Porém, sabe-se que não é assim. Não se dá a mesma importância à educação artística do que à biologia, por exemplo. Isso justamente é produzido pela disposição curricular. Quantos períodos há de educação artística na escola? Quantos de língua estrangeira? Por quantas séries tem-se um e outro componente curricular? Isso pode ter alguma coisa a ver com gênero. Certamente que sim. A biologia é mais vista como masculina, se comparada à educação artística, por exemplo. Há, portanto, disciplinas mais importantes.

O que faz de umas serem mais valorizadas do que outras está fortemente ligado a valores sociais, verdades construídas em torno das diferentes disciplinas, discursos recorrentes entre toda a comunidade escolar e, o que mais interessa aqui, fortemente ligado com as questões de gênero. As disciplinas nas quais os meninos se dão melhor, ou com as quais mais se identificam, são justamente aquelas que têm um maior status na escola – matemática, química e física, por exemplo.

Um exemplo de tudo isso podem ser os conselhos de classe. Participo de inúmeros conselhos e venho observando-os atentamente. A escola cada vez mais se encaminha para uma não reprovação. Reprovar é algo que está ficando no passado. Mas ainda se reprova.

Todavia, será que é comum, hoje, numa escola, um aluno reprovar somente em uma disciplina, considerando-se que essa disciplina seja, por exemplo, geografia, história, ou uma língua estrangeira? Dificilmente. Quando alguém reprova, geralmente reprova em diversas disciplinas. Mas o mesmo pode não ocorrer se estivermos falando de português ou matemática. Se há uma hierarquia de disciplinas, essas duas, certamente, ocupam a ponta de tal hierarquia.

Contudo, não é de língua portuguesa que se vai falar aqui. É justamente sua companheira de status – a matemática – e sua relação com os estudos de gênero – que importa. Durante a pesquisa, observou-se que existem verdades acerca do estudo da matemática muito arraigadas entre os alunos e os professores. Verdades muito recorrentes que apontam a matemática como um campo de saber muito mais masculino do que feminino. Verdades essas tão importantes que levaram uma autora de uma universidade australiana (University of Western Sydney) – Walkerdine – a encabeçar estudos sobre o desempenho escolar de meninas em relação ao aprendizado de matemática. Conforme exemplo da autora, exemplo que eu mesmo já verifiquei ao longo de minhas observações em conselhos de classe e sala de professores, quando um menino se dá bem em matemática, é considerado inteligente, tem facilidade para tal. A menina, por sua vez, ao dar-se bem na mesma disciplina, é considerada esforçada e, por isso, o bom resultado. Isso quer dizer que se acredita numa facilidade natural dos meninos para as áreas exatas, enquanto que às meninas que, em tais áreas se dão bem, atribui-se esforço. Diz-se que elas se esforçam para isso.

E essa ideia de que os meninos se dão bem, de forma natural, em matemática foi muito recorrente da fala dos entrevistados durante a pesquisa. Não houve uma pergunta direta sobre a questão da matemática. Essa ideia de que os meninos gostam mais e se dão melhor nessa disciplina surgiu muitas vezes sem que se perguntasse sobre isso. Eles tomam por certo que os meninos se dão melhor nas áreas matemáticas. Mas de onde vem essa certeza? Por que os alunos dizem ter essa certeza? Muito mais do que qualquer teste que evidencie isso, essa certeza é fruto de “verdades” que vêm sendo construídas não só na escola, mas na sociedade como um todo. Isso está na fala das pessoas. Faz parte de nossa cultura, cultura essa na qual a escola está inserida. O que se diz é que as meninas até aprendem matemática, mas o fazem de forma mecânica, sendo muito melhores em decorar regras ou fórmulas, ou seguir o modelo para chegar a um resultado, enquanto que os meninos fazem relações entre o que estão calculando e o mundo real, entendem o que estão calculando, sabem o que estão fazendo.

Eu ouvi essas verdades, como disse, por parte dos alunos. Mas também ouvi por parte de professores. Segundo uma professora, em específico, as meninas vão fazer os exercícios

até aprenderem, enquanto que os meninos conectam o conteúdo com a realidade. Talvez o que a professora não saiba ao repetir tal “verdade” é que isso precisa ser investigado e que só contribui para que continue ocorrendo, ou seja, para que se continue acreditando que as meninas têm mais dificuldades do que os meninos em matemática. Afinal, “o professor geralmente fará grandes esforços para demonstrar que os meninos têm um real entendimento¹⁴” (WALKERDINE, 1998, P.39). Aqui eu reforço o que venho dizendo nas palavras da autora – o professor faz, sim, grandes esforços para demonstrar o quanto o menino é brilhante na matemática e o quanto a menina é esforçada, caso vá bem como ele.

Investigar tais verdades foi o que fez Walkerdine. Ela logo percebeu que essa realidade está intimamente ligada a uma prática discursiva que a produz, muito mais do que testes que tenham sido feitos para comprová-la. As meninas, assim como os meninos, se conformam a um estereótipo que confirma sua feminilidade ou, no caso deles, a sua masculinidade. E não gostar ou demonstrar não gostar de matemática e demais ciências exatas pode ser uma forma de adequar-se a este padrão. Afinal, meninas e meninos, principalmente em função da idade em que estão, buscam a todo o momento a aceitação dos demais, precisando de tal aceitação muito mais do que os adultos. Há uma pressão social para isso. E rejeitar tal caminho pode não ser a melhor opção para ambos, meninas e meninos. Conforme Ernest, no prefácio do livro de Walkerdine:

Persuasão coercitiva é uma forma de descrever a pressão social para que as mulheres se conformem a um estereótipo de feminilidade. As mulheres são recompensadas por escolher o caminho da feminilidade convencional através da aprovação social de todos os lados (dos pais, das mães, dos amigos, dos meninos, dos professores, da sociedade, etc.). Rejeitar esse caminho é desistir de consideráveis recompensas e persuasões. Desde que aprovação é algo amplamente almejado, as persuasões são coercitivas. Meninas são ‘forçadas’ por suas necessidades a sucumbir às irresistíveis pressões e persuasões e aceitar o papel feminino convencional. (ERNEST, 1998, p.11)¹⁵

E qual é o papel convencional das meninas? Gostar de matemática e física? Algo que as levará, por exemplo, a cursos técnicos como o de mecânica, por exemplo? Mesmo que muitas meninas se deem bem em matemática, será que a maioria, mesmo essas, vai buscar tais

¹⁴ Do original em inglês: Teacher will often go to great lengths to demonstrate that boys have real understanding. (tradução minha).

¹⁵ Do original em inglês: Coercive inducement is a way of describing the social pressure for women to conform with stereotype of femininity. Women are rewarded for choosing the path of conventional femininity by social approval on all sides (from fathers, mothers, peers, boys, teachers, society, etc.). To reject this path is to give up very considerable rewards and inducements. Since approval is something widely craved, the inducements are coercive. Girls are ‘forced’ by their needs to succumb to the overwhelming pressures and inducements to accept the conventional feminine role. (Tradução minha)

cursos? A maioria dos alunos que vão para o SENAI, por exemplo é de meninos. Eu digo maioria porque não tenho dados para afirmar, mas posso dizer que, como professor há muitos anos, nunca tive uma aluna que fizesse SENAI. Por isso, eu mesmo pergunto: “Existem meninas no SENAI?” Fazer SENAI, gostar de matemática ou de física, portanto, parece ser um campo muito mais masculino do que feminino.

Um aluno que faz SENAI ou qualquer outro curso afim não vê sentido em copiar nada na escola. Fosse uma menina que fizesse um determinado curso fora da escola não copiaria, mesmo assim, aquilo que já sabe? Provavelmente, sim. O não copiar não é apenas em função do curso que se faz fora da escola, mas muito mais por ser essa uma característica que distingue os meninos das meninas. Eles não gostam de copiar. Havendo um motivo para não fazê-lo, não perderão a oportunidade da *desculpa*. Um menino da escola onde fiz a pesquisa foi citado pela professora de matemática como um de seus melhores alunos. Segundo ela, ele faz relações com a realidade, entende o que se pergunta, entende os exercícios e problemas matemáticos propostos sem que precise copiar ou manter o caderno em dia. Nas observações que fiz na sala de aula, e foi justamente numa aula de física, ministrada por essa mesma professora, pude ver que ele realmente nada copia. É atento à aula, mas nem sequer abre o caderno – pelo menos não no dia em que o observei. No entanto, enquanto os demais ainda estão copiando, ele já sabe o resultado; já entendeu o problema; já fez suas relações. Afinal, segundo a professora o que ele costuma dizer é que “enxerga tudo na sua cabeça”.

O que não ocorre, segundo o que se acredita, com as meninas. O “problema” com elas é que elas não enxergam nada nas suas cabeças, no que diz respeito à matemática e ciências afins. Se se dão bem, é porque copiam, são mais organizadas, repetem as fórmulas, seguem o modelo. Isso é o que nos aponta a autora estudada:

A maioria dos dados usados para explicar a diferença dos sexos em matemática deriva de testes. Brevemente, as explicações são centradas em uma determinada série de suposições: 1 os meninos são significativamente melhores em testes que requeiram ‘habilidade espacial’; 2 os meninos são melhores em itens mais complexos que requerem um pensamento mais abstrato, resolução de problema, interpretação própria, conceituação; 3 meninas são melhores em tarefas simples e repetitivas que requerem habilidades de nível mais baixo tais como seguir modelos. (WALKERDINE, 1998, p.23)¹⁶

¹⁶ Do original em inglês: Most of data used to explain sex differences in mathematical performance derive from tests. Briefly, explanations have centered on a particular set of assumptions: 1 Boys are significantly better on tests requiring ‘spatial ability’; 2 Boys are better at more complex items requiring abstract thought, problem-solving, breaking set, conceptualization; 3 Girls are better at simple, repetitive tasks requiring low-level skills such as rule-following. (Tradução minha).

Segundo a autora, testes são feitos para provar o que aí se estabelece. Isso tudo reforçando a inferioridade da menina que apenas se mostra capaz de seguir um modelo matemático, sendo menos capaz de fazer relações, pois não tem um pensamento mais abstrato como o do menino. Além disso, reforça-se a ideia de que o menino tem uma habilidade natural para a matemática – habilidade espacial, como diz o texto. Mais tarde, esse mesmo menino, dono de uma habilidade espacial superior, vai ser melhor motorista do que a mulher, que não tem habilidade espacial suficiente para dirigir tão bem quanto o homem. Afinal, essa é mais uma das “verdades” que são repetidas diariamente no trânsito, mesmo quando se prova e comprova que as mulheres são melhores motoristas, causam menos acidentes, dirigem com mais cuidado, têm, inclusive, desconto no seguro de seus carros, prova irrefutável de sua superioridade no volante. Assim, mais e mais verdades vão se construindo e construindo práticas. Verdades que, por serem construídas, devem ser consideradas “inverdades”. É preciso, pois, desconstruí-las. E isso também nos aponta Walkerdine:

É necessário tanto desconstruir os termos, os conjuntos de oposições entre homens e mulheres que estão constituídos, como conduzir o que é chamado de uma história do presente – termo de Foucault para um exame das condições que produziram nossas práticas tomadas por certas ao ponto de parecerem fatos óbvios e imutáveis. Isso requer um exame da evolução de certas práticas e discursos envolvendo matemática, gênero e sexualidade. (WALKERDINE, 1998, p.29)¹⁷

O que, segundo Foucault, torna-se algo que é tomado por certo entre as pessoas? Ou o que faz com que tais verdades sejam assim tomadas? Há, segundo ele, um conjunto de condições que produzem tais verdades e práticas, fazendo com que as mesmas passem a ser quase inquestionáveis, passem a ser fatos óbvios e imutáveis. Não é a toa que esse discurso tantas vezes foi repetido entre os alunos entrevistados. E a pergunta que gerou tais respostas não tinha, pelo menos não diretamente, nada a ver com matemática. O que se perguntou foi do que gostavam mais de fazer na escola e se havia diferença desse gostar entre meninas e meninos. A matemática surgiu como resposta natural a esse tipo de pergunta.

As meninas são, assim, sempre vistas como aquelas que só se dão bem nessas disciplinas porque se organizam para isso, ao contrário dos meninos que, mesmo não sendo organizados e mesmo não gostando de manter o material em dia, se dão bem porque, para eles, isso é natural.

¹⁷ Do original em inglês: It is necessary both to deconstruct the terms, the sets of oppositions between male and female which are set up, and to conduct what is called a history of the present – Foucault’s term for an examination of the conditions which produced our taken-for-granted practices so that they come to seem obvious and unchangeable facts. This requires an examination of the evolution of certain practices and discourses concerning Mathematics, gender and sexuality. (Tradução minha)

Natural, ou naturalizado? Algo tornado natural pelo discurso, pelo tempo, por anos acreditando-se nisso. Se a menina vai bem em matemática é porque esforçou-se para isso. Se o menino vai bem, é porque é inteligente e tem uma habilidade natural para tanto. Se vai mal, é porque não se esforçou o suficiente, porque, se quisesse, teria ido, uma vez que, para ele, isso é interno, é seu. Nas palavras de Walkerdine:

Há também uma literatura baseada na teoria da atribuição, onde geralmente se argumenta que os meninos tendem a atribuir seus sucessos a causas estáveis e internas (habilidade) e suas falhas a causas instáveis externas (falta de esforço), enquanto que as meninas tendem a reverter esse padrão, levando responsabilidade pessoal pelas suas falhas, mas não pelos seus sucessos. (WALKERDINE, 1998, p. 22)¹⁸

É importante que se diga que tais citações atribuídas à autora não são aquilo que ela pensa sobre essas questões, mas aquilo que ela está criticando. Através de extensa pesquisa, ela percebeu que tais verdades se comprovam na prática e que tais verdades precisam ser, como já citado, desconstruídas. Tal desconstrução, porém, não é algo fácil de conseguir. Depois de naturalizado, um discurso ganha uma força de verdade que passa a ser repetido como se verdade realmente fosse.

O que importa para a presente pesquisa é que tudo isso reforça uma hegemonia de gênero ocupada pelos meninos na escola. Tal hegemonia se faz mais forte quando consideramos o menino heterossexual e a construção de sua masculinidade. Essa construção passa por inúmeros fatores, jeito de andar, jeito de falar, jeito de gesticular, enfim, de todo um controle sobre o seu próprio corpo. Mas passa também por gostos e preferências. Preferir matemática à história, por exemplo, pode ser, para o menino, uma forma de expressar sua masculinidade, afinal ouve de todos, inclusive de seus professores, o quanto é mais capaz do que as meninas nessa área, o quanto tem habilidades naturais para isso. Depois não poderemos nos espantar se os homens continuam acreditando que dirigem melhor e que as mulheres só atrapalham no trânsito. Não podemos nos admirar que os cursos de engenharia e os cursos de mecânica no nível técnico sejam, ainda, muito mais ocupados por homens do que por mulheres. Não podemos nos admirar, enfim, que ainda haja um mundo dominado mais por homens do que por mulheres. Esse mundo pode começar, por exemplo, numa “inocente” aula de matemática lá nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

¹⁸ Do original em inglês (tradução acima minha): There is also a literature based on attribution theory, where it is generally argued that boys tend to attribute their success to internal, stable causes (ability) and their failures to external, unstable causes (lack of effort), whereas girls tend to reverse this pattern, taking personal responsibility for their failures, but not for their successes.

4.3 EDUCAÇÃO FÍSICA – ESPORTES, UM MUNDO AINDA MASCULINO

Nos últimos tempos, vemos cada vez mais mulheres se saindo muito bem nos esportes de um modo geral. O maior jogador brasileiro de futebol não é um jogador, mas uma jogadora. Consecutivamente, Marta (jogadora brasileira de futebol) é eleita a melhor do mundo, enquanto que os jogadores brasileiros estão ficando para trás. É certo que há muito mais jogadores homens no mundo e que, portanto, a concorrência é quase que incomparável com as mulheres. O que isso tem de relevante aqui, porém, é o fato de que, mesmo havendo mulheres que se destacam nos esportes, e a Marta é apenas um exemplo entre tantas outras, na escola, na fala dos alunos e pelo que se pode observar, os esportes ainda são um campo dominado pelos meninos.

Frequentemente, por ocasião de uma comemoração ou outra, na escola onde trabalho, há eventos esportivos. Em primeiro lugar, esportivo quase sempre é sinônimo de futebol. O futebol, quase que genuinamente masculino é, no Brasil, quase sinônimo de esporte. Canal de esporte na televisão, por exemplo, quase só passa jogos de futebol. Mas, voltemos aos eventos esportivos da escola. Em tais ocasiões, o que se vê são meninos jogando futebol enquanto que os demais os assistem: as meninas, é claro, torcendo pelos seus colegas – alguns quase ídolos – e os demais meninos, aqueles que não fazem parte do time. É como se a quadra fosse dos meninos, pertencesse a eles. Afinal, como diz um aluno observado por Fraga em pesquisa sua, para elas um canto basta. Eis o que diz a pesquisa:

Numa das observações de campo realizadas nesta escola, a distribuição e movimentação de meninos e meninas neste espaço chamava a atenção. Eles ocupavam praticamente a quadra inteira correndo de um lado para o outro. As gurias, por sua vez, não corriam tanto e restringiam suas brincadeiras a um dos cantos, frequentemente “invadido” pela brincadeira dos meninos. Ao ser perguntado pelos motivos desse “desequilíbrio territorial”, um dos que participavam da “correria” respondeu sem hesitar: “Ah, as meninas não precisam mais do que um canto.” (FRAGA, 2004, Introdução)

É comum, pois observarmos cenas como essa. Observou Fraga, observei eu. Observará qualquer um atento às questões de gênero que circular pelo pátio de uma escola ou pelas aulas de educação física. É o que se pode observar, também, em parques e espaços sociais da cidade: meninos jogando futebol e meninas assistindo.

O futebol é, para os meninos, muito mais do que um esporte. É uma forma de socialização. Pode ser muito bom para um menino que ele goste do esporte. Isso o integrará

com os demais meninos, fará dele um menino admirado por todos, admirado pelas meninas, de modo especial.

Há um poder nas mãos dos meninos quanto à prática do esporte na escola: as meninas jogam, quando eles deixam. Numa observação que fiz numa aula de educação física e que se deu no pátio, o que é o mais comum para uma disciplina que raramente ocorre na sala de aula, havia, na quadra ao lado, uns meninos jogando vôlei. Eles estavam, portanto, fora da sala de aula, uma vez que não pertenciam à turma que estava no pátio por causa da aula de educação física. Primeiramente, achei que estivessem perdendo aula (matando, na linguagem deles) para ficar ali jogando. Depois fiquei sabendo que não tinham mais aqueles períodos por falta de professor (o que é comum na escola pública, infelizmente). Mas o que importa aqui é exemplificar este “poder” que os meninos têm em relação aos esportes: quando a atividade de aula proposta pela professora de educação física terminou, ainda sobravam alguns minutos para o término do período. A professora sugeriu que eles ficassem jogando o que quisessem enquanto isso. Aos meninos, não houve necessidade de pedir duas vezes, até porque eles já estavam jogando o seu futebol antes mesmo da professora autorizar. Às meninas, ela sugeriu o vôlei, justamente na quadra onde estavam os outros meninos dos quais estava falando anteriormente. As meninas se aproximaram da quadra, esperaram um pouco e recuaram. A professora insistiu – “vão lá, meninas, a quadra é nossa, é aula de educação física; eles estavam usando porque não tinha ninguém, mas agora tem.” Os meninos perceberam a situação e chamaram as meninas – “podem jogar, a gente sai”. Mesmo assim, elas preferiram não interromper o jogo deles. Tudo isso evidencia uma supremacia dos meninos no campo dos esportes na escola. Como se eles fossem os “donos da quadra” e, mesmo quando se mostram humildes, oferecendo a quadra para outros ou outras, prefere-se deixá-los lá, como se o lugar fosse deles, mesmo.

Os meninos praticam mais esportes; dominam mais os espaços físicos da escola onde o esporte é praticado; pratica-se o esporte que eles querem que se pratique, quando eles querem. Tudo isso, é claro, sem desmerecer o trabalho do professor ou professora de educação física. Na aula observada, por exemplo, tratava-se de uma professora. Ela tinha total domínio da aula e os alunos fizeram o que ela determinara. Quando falo de poder no campo dos esportes, não estou me referindo a um poder que desafia os professores de educação física, como se os alunos mandassem mais do que eles. Isso pode até ocorrer, mas não foi o que eu observei e não é o que eu venho observando ao longo de meus anos como educador. Esse poder de que falo em relação aos meninos é algo mais velado, mais sutil, algo mais naturalizado. Procura-se atender às expectativas dos meninos nas aulas de educação física,

muito mais do que às das meninas. Nem que o professor, ou professora, faça isso de forma a dar a entender que a decisão é só sua.

Há uma verdade meio que generalizada e construída nas escolas e que pude observar e comprovar pela fala dos alunos que as meninas não gostam de esporte, como se esse não fosse o mundo delas. As meninas gostam de “ficar sentadas conversando”. Conversar é coisa de menina. Há uma onomatopeia muito interessante para isso e que desclassifica muito a conversa de mulheres. Muitas vezes já ouvi professores usando-a ao se referir à conversa de meninas. Exemplo: hoje as meninas estavam demais; não paravam com aquele “pipipipi...”. “Pipipipipi” é um jeito de desclassificar a conversa das meninas, de dizer que ficam de conversinha, que, além de conversar durante a aula, ainda o fazem sobre assuntos não interessantes. Afinal, conversam pelo simples prazer de conversar, não que tenham um assunto sério que as levem para tanto. Até quando brigam, são diminuídas, em relação aos meninos. Observa-se uma desvalorização do comportamento das meninas em relação ao comportamento masculino. Se há briga entre meninos, vamos ver o que é, pode ser algo sério. Entre as meninas, é só um bate-boca, um *tumultinho*, assim mesmo, no diminutivo, conforme depoimento de uma supervisora durante a pesquisa ao se referir à briga de meninas.

4.4 ALÉM DA MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO FÍSICA: RELAÇÕES DE CURRÍCULO E GÊNERO COM OUTRAS DISCIPLINAS

Como já se disse, o currículo forma pessoas generificadas. Já se falou no quanto os meninos dominam áreas como a matemática e a educação física. E como se dá essa formação em outras disciplinas? Que relação uma aula de história, por exemplo, pode ter com gênero. Eu não observei nenhuma aula de história, mas pude observar uma aula de sociologia, na qual o professor falava do gaúcho, da origem da pilcha (mais especificamente da bombacha), do comportamento do homem gaúcho ao longo da história do Rio Grande, etc. Isso por que estávamos por ocasião da Semana Farroupilha (tal aula foi observada em setembro). O interesse que o assunto despertou entre os meninos foi algo notável. Eles, que no início quase não prestavam a atenção, estavam dispersos, quase que “não deixando a aula acontecer”, começaram a entrar no assunto, a perceber do que se tratava, o que deixou a aula num silêncio, ouvindo-se só a voz daquele que participava – ora um, ora o professor, ora outro. O que inferi daí é que em aulas como a de história, geografia, sociologia, os meninos serão captados pelo assunto que se expõe. Guerras, conflitos, aventura muito provavelmente

chamará mais a atenção dos meninos. Eles farão silêncio, participarão mais, ouvirão mais o professor.

Aulas de educação artística têm, nas meninas, maior número de participação, pelo menos de uma participação levada a sério. As meninas fazem os trabalhos de pintura, modelagem, confecção de alguma coisa, com muito mais zelo e concentração do que os meninos. Em geral, estes últimos não se interessam por essas atividades e acabam tendo, das meninas, alguma ajuda para executá-lo. Não pude observar nenhuma aula de educação artística. O que aqui coloco, porém, é fruto daquilo que ouço de minhas colegas professoras dessa disciplina. Muito me lembro das aulas que assisti de educação artística, quando eu mesmo era aluno. Lembro-me de uma atividade que consistia em transformar um sabonete numa espécie de cesta de flores, com fita mimosa e alfinetes, uma alça e um rococó fazendo as vezes das flores. A professora, na ocasião, ofereceu uma tarefa alternativa para os meninos. Algo com madeira – tinha que serrar e pregar alguma coisa. Confesso que não me lembro muito bem, porque muito mais interessado eu fiquei no tal sabonete.

Assim, em cada aula, de cada disciplina diferente, poder-se-ia enumerar diversas atitudes diferentes de acordo com as questões de gênero. Do que os meninos gostam mais, do que as meninas gostam mais, o que leva um e outro a prestar mais atenção em um assunto em detrimento de outro, etc. Não entrevistei um professor de cada disciplina diferente, como não observei uma aula de cada disciplina. Porém, trago esses exemplos para, mais uma vez, reforçar que o currículo, entre outras coisas, também é formador de gênero. E gênero, sexualidade e masculinidades são conceitos centrais para esta dissertação. Conceitos que passo a discutir no capítulo seguinte.

5 GÊNERO, SEXUALIDADE E MASCULINIDADES

As impressões pessoais como educador que sou, sem dúvida, configuram-se na motivação primeira desta pesquisa, pois sempre me importaram as questões relacionadas ao gênero e à sexualidade ao longo de minha carreira profissional. O papel de pesquisador vem, neste momento, acrescentar-se a isso. Tais impressões, porém, precisam ser estudadas e entendidas sob o olhar de outros autores - aqueles que muito pesquisaram antes de mim e que deixaram, como legado, os seus trabalhos, suas pesquisas publicadas, seja através de livros, seja de artigos, seja de trabalhos acadêmicos. Isso corresponde, como disse no capítulo introdutório, a uma qualificação desse olhar. Ou seja, antes eu já atentava para questões de gênero e sexualidade; agora, continuo a colocar atenção nisso, porém com o olhar mais aguçado pelas ferramentas teóricas às quais tive e tenho acesso, bem como através desta pesquisa que se quer bem estruturada.

Assim, gostaria de falar das “ferramentas”, como diz Alfredo Veiga Neto¹⁹, que pretendo utilizar para entender esse *gap*, ou ainda, mais precisamente, para entender o menino que se coloca numa das extremidades do *gap*. Quem, pois, é esse menino? Como ele se constrói, ou como ele constrói o seu gênero? Essa construção está ligada a sua sexualidade? Sem dúvida. O que dizer sobre masculinidades? Por que no plural? Qual a masculinidade por esse menino exercida? Tais são as ferramentas que este capítulo passa a apresentar.

Muito mais do que a sexualidade, importam as questões de gênero, uma vez que estarei falando de masculinidades e da construção da masculinidade hegemônica juvenil e sua relação com o desempenho escolar, além de um paralelo inevitável com o desempenho escolar feminino. A questão, no entanto, é que a construção de tal masculinidade se dá de forma muito interligada com a questão da sexualidade, uma vez que estarei tratando do menino (gênero) heterossexual (sexualidade). Assim, conceitos que podem e são, em muitos trabalhos, tratados de forma separada, aparecem aqui articulados, uma vez que não posso ver como tratá-los desvinculadamente. São, pois, centrais para este trabalho, assim como os conceitos de escola e currículo, os conceitos de gênero e sexualidade, que trago aqui à luz de alguns autores.

¹⁹ No seu texto *Inclusão e Governamentalidade*, Alfredo Veiga-Neto compara os conceitos foucaultianos que usa com ferramentas de trabalho. Ele usa a palavra ferramentas como metáfora de conceitos. Ao começar a falar desses conceitos, ele abre o texto com o subtítulo “Abrindo a caixa de ferramentas”. Logo depois, num outro subtítulo ele diz “Botando as ferramentas para funcionar...”

5.1 GÊNERO E SEXUALIDADE

Aquelas pessoas que se propõem a codificar os sentidos das palavras lutam por uma causa perdida, porque as palavras, como as ideias e as coisas que elas pretendem significar, têm uma história. Nem os professores de Oxford nem a Academia francesa têm sido plenamente capazes de represar, de aprisionar o significado, de uma forma que seja independente do jogo da invenção e da imaginação humanas. (SCOTT, 1995, p.71)

Começo pelo conceito de gênero. Conceito certamente muito difícil de ser explicado ou definido. Fosse fácil, Donna Haraway não teria hesitado em atender a um pedido feito a ela para que definisse o verbete gênero para um dicionário marxista. Ao invés de definir o verbete para o tal dicionário, Haraway escreve um longo artigo sobre estudos de gênero falando da dificuldade que é defini-lo. Da mesma forma, Scott, ao abrir o seu texto “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, fala da dificuldade de se codificar o sentido que as palavras têm, não sendo capazes de fazer isso nem mesmo os professores de Oxford e nem a Academia francesa, conforme se verifica no excerto acima. O que posso inferir daí é que gênero não pode ser uma palavra a ser definida como qualquer outra num dicionário, seja ele marxista ou não. Gênero é muito mais complexo do que isso. Não se pode conceituá-lo com poucas palavras, mas pode-se entendê-lo, estudá-lo, pesquisá-lo. Esgotá-lo? Muito provavelmente, não. Assim, gênero aqui, apresenta-se tal como é incansavelmente discutido na linha dos estudos de gênero e sexualidade – linha esta que é povoada por inúmeros autores, tais como Butler, Beauvoir, com sua famosa frase “Não se nasce mulher. Torna-se.” que, por si só, já é mote para a escrita de toda uma pesquisa, Rubin, Scott, Weeks, Louro, entre outros.

Entender gênero, portanto, é muito mais do que o senso comum pode imaginar quando considera que gênero é simplesmente uma questão de masculino e feminino. Gênero, antes de tudo, é algo socialmente construído e não algo naturalmente dado. É isso que Beauvoir quer dizer com sua frase: *Não se nasce mulher. Torna-se.* Como não se nasce homem, como não se nasce transexual, como não se nasce em nenhuma outra categoria de gênero. Coloco a interrogação entre parêntese, porque entendo que tradicionalmente temos trabalhado com a ideia de que há dois gêneros, o masculino e o feminino, embora borramentos sejam possíveis se considerarmos as pessoas que transitam nas fronteiras do gênero. Para esta pesquisa, no entanto, que trata sobretudo do mundo escolar, interessam os gêneros masculino e feminino, em torno dos quais o mundo se organiza, de acordo com os atributos de cada um.

Dessa forma, considera-se gênero como uma categoria social, relacionada ao corpo, sim, uma vez que gênero e sexo encontram-se em constante tensão. O gênero não é uma

exigência do sexo, ou determinado por ele, mas está, sem dúvida nenhuma, muito relacionado a ele. Nas palavras de Joan Scott:

O termo gênero torna-se uma forma de indicar “construções culturais” – a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. “Gênero” é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. (SCOTT, 1995, p.75)

Há, pois, uma construção cultural do gênero, que não é sinônimo de sexo. Assim, ao nascer menino, esse menino pode não se construir como o homem que a família e a sociedade espera. O gênero não é, portanto, determinado por esse sexo, mas imposto sobre ele. Imposto por quem? Pela família, pela sociedade, pela própria pessoa que vai subjetivar-se de acordo com as expectativas sobre ela colocadas ao longo de sua vida. Há grandes expectativas sobre a pessoa que nasce, sobre o filho que está por vir. Expectativas que continuam depois do nascimento e que vão se enraizando pela vida afora da pessoa. Há, pois, sobre nós, expectativas de gênero e de sexualidade. Em geral, espera-se do menino comportamentos de menino, o mesmo acontecendo com a menina. Espera-se, também, que esse menino e essa menina sejam heterossexuais, uma vez que a heterossexualidade tem, sobre outras formas de expressar a sexualidade humana, uma total hegemonia. Ninguém “cria” seu filho para que seja “gay”, por exemplo. A expectativa sobre ele ainda é que seja heterossexual e que desempenhe, socialmente falando, os papéis que dele se esperam. Embora a ideia, ou conceito de “papéis”, ou papéis sociais, não seja um conceito central desta dissertação e pesquisa, cito Scott quando ela fala sobre isso, uma vez que sua forma de entender e explicar gênero, relacionando-o a tais papéis, também é uma forma de tornar mais claro o entendimento do conceito que se tem de gênero.

Ainda em Scott, busco auxílio para entender que gênero, portanto, não é algo dado naturalmente pelo corpo que nasce sexuado, embora dele dependa, também. Para a autora, “gênero enfatiza todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade”. Ora, fica, pois, muito claro que as expectativas de gênero nas quais venho falando não se justificam pelo sexo em si, mas por toda uma forma de pensar da sociedade que atribui, aos sexos, expectativas bem definidas, entre elas e própria sexualidade. A autora diz que o gênero não é determinado “diretamente” (grifo meu) pelo sexo. Ou seja, o sexo pode não determinar o gênero, mas muito certamente traz, sobre este, uma grande influência. O mesmo se pode dizer da sexualidade: quer-se um/a filho/a heterossexual. Esse querer tem tudo a ver com o sexo com o

qual a criança nasce. Porém, esse sexo não é determinante dessa sexualidade, embora, ao mesmo tempo, tenha seu peso sobre ela.

Guacira Louro facilita um pouco esse entendimento de gênero como algo construído socialmente e não como algo natural, com seu conhecido exemplo de que essa construção começa pelos pais, já na gravidez da mãe, ao descobrirem o sexo do bebê. Se é um menino, o azul passa a dominar o universo deste ser humano que está por vir – imagine se, em nossa cultura ocidental, o rosa seria a cor dessa criança! Nenhum menino nasce gostando de futebol, preferindo o azul a outras cores, querendo logo um carrinho para brincar. Tudo isso é apresentado a ele que, desde cedo, aprende, ou não, a gostar e a lidar com essas coisas, bem como vinculá-las com a sua forma de entender e expressar sua própria masculinidade. Os pais, em outras palavras, querem que seu filho cresça fazendo aquilo que é esperado de um menino e que, no futuro, fará e apresentará para a sociedade aquilo que é esperado de um homem. Homem, este, do qual se espera ser heterossexual e que, também, por isso, desempenhará uma masculinidade que será considerada, conforme se verifica mais a frente, como uma masculinidade hegemônica.

Essas expectativas, no entanto, não surgem do nada. Ou ainda, também não são elas algo naturalmente dado – como se todos os pais e todas as mães esperassem de seus filhos uma mesma construção de gênero e uma mesma sexualidade por ser isso o papel de um pai e de uma mãe. Não! Essas “expectativas todas”, essa construção do masculino em torno do azul, por exemplo, também estão estreitamente ligadas a uma cultura, a um modo de pensar e de agir próprios de um tempo, de um espaço. Conforme Guacira Louro, “os corpos ganham sentido socialmente, sendo que a inscrição dos gêneros, nos corpos, é feita, sempre, no contexto de uma cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura” (LOURO, 2001, p.11).

Assim, o futebol está estreitamente ligado ao “país do futebol”, como é chamado o Brasil, embora não tenha sido aqui que o esporte fora criado. O azul representa o menino como um contraponto do rosa que representa a menina, no mundo ocidental, onde o rosa feminino tem, por exemplo, na boneca *Barbie* toda uma identificação. Há, portanto, no modo de vestir-se, no modo de andar, nos gostos adquiridos, marcas de uma cultura. Um menino brasileiro pode, por exemplo, subjetivar-se de maneira diferente de um menino britânico, no que diz respeito ao seu gênero e sua sexualidade, mesmo que semelhanças entre ambos possam ser identificadas. Gostar de futebol, no Brasil, é coisa de menino, sem dúvida – mesmo que mulheres venham se destacando no esporte. O futebol, aqui, é tão arraigado com a ideia do masculino que, mesmo tendo o Brasil a melhor jogadora do mundo,

consecutivamente escolhida como tal pela FIFA, valorizam-se muito mais os jogadores homens.

E não é apenas jogar futebol que caracteriza o mundo masculino. Vestir a camiseta do time, por exemplo, é uma forma muito comum de expressar um gosto, um pertencimento. Isso está muito fortemente ligado ao masculino, embora muitas meninas estejam, cada vez, mais aderindo à moda da camiseta do time. Na escola onde trabalho, por exemplo, os alunos devem usar uniforme. O calçado, porém, é quase livre – não totalmente livre, porque não é permitido o uso chinelos ou sandálias, por exemplo. O que se pede é que se use o famoso e popular tênis – de qualquer cor ou modelo. O que a maioria dos meninos usa? A chuteira, se não a de campo, pelo menos a de futebol de salão. Não é regra geral, é claro. Mas é extremamente comum. São as marcas do gênero e da sexualidade no corpo. Palco de ambos e no qual muito se investe nesta construção. Ainda muito apoiado em Louro, fazendo uso direto das palavras da autora, pode-se dizer o seguinte sobre a importância do corpo na construção do gênero e da sexualidade: “investimos muito nos corpos. De acordo com as mais diversas imposições culturais, nós os construímos de forma a adequá-los aos critérios estéticos, higiênicos, morais, dos grupos a que pertencemos.” (LOURO, 2001, p.15)

Queremos que nossos corpos mostrem ao mundo quem somos, ou o que somos. O menino usa a chuteira como uma forma de dizer: “eu sou menino, portanto, uso um calçado que me identifica como tal”. A menina também vai usar os acessórios que julgar necessários e dos quais mais vai gostar para marcar sua feminilidade. Na escola onde fiz a pesquisa, o uniforme não é uma exigência. Portanto, no modo de vestir-se, percebe-se logo uma total marca de gênero e de sexualidade. Nenhum menino que se entende como homem e como heterossexual se veste de forma a deixar em dúvida tais construções. Cheguei a conversar, inclusive, com um casal de alunos entrevistados sobre a camiseta da turma. A menina disse que até pensaram na cor rosa, mas que desistiram por entenderem que não é uma cor “muito legal” para os meninos. O menino de rosa poderia não ser visto como o homem que é, e ainda poderia correr o risco de ter sua sexualidade posta em dúvida.

Como se vê, gênero e sexualidade são conceitos muito ligados, especialmente nesta pesquisa. São conceitos centrais para este trabalho, como já se falou. São conceitos de extrema importância para o entendimento das identidades culturais dos alunos entrevistados. Conforme o que diz Seffner:

As principais dimensões que interessa vincular à discussão das identidades culturais são aquelas de gênero e sexualidade, e isto porque é perceptível que na sociedade

ocidental estas duas dimensões são as mais importantes para a definição da identidade cultural de um indivíduo. (SEFFNER, 2003, p. 99).

Na presente pesquisa, não trabalhei com o conceito de identidade cultural. Trago, pois, aqui o excerto acima citado, porque ele mostra de forma muito clara o quanto gênero e sexualidade são importantes na construção e subjetivação do indivíduo enquanto homem e mulher. Mais especificamente, o quanto esses dois conceitos – o de gênero e sexualidade – são fundamentais para entender a construção da masculinidade hegemônica do aluno entrevistado, pesquisado, observado. Não me aprofundi, como disse, na questão de identidade, mas analisei o comportamento e a subjetivação desses meninos. Na escola, por exemplo, não se espera de um menino um comportamento mais organizado, como ter o material em dia e os cadernos caprichados. Talvez seja por isso que haja um certo entendimento sobre esse jeito mais relapso de ser do aluno menino. Assim, se o caderno está incompleto, se o tema não foi feito, se a letra é feia, tudo pode ser justificado pelo simples fato de ser menino. Muitas vezes, romper com esses estereótipos de masculinidade pode ser motivo de chacota para os demais. Algo que nenhum menino quer. Algo que ninguém quer, mas no caso do menino, as chacotas referentes à sexualidade são, a meu ver, as mais temidas por ele. Um menino pode, dessa forma, fazer aquilo que é considerado errado – de acordo com os padrões de uma escola, como não ter o material, não buscar notas boas, não fazer todos os temas, etc. – pensando estar fazendo o que é certo. Certo no que diz respeito ao que ele acha que é esperado de um menino fazer. Ser certo, “certinho”, para ele, é que é o errado. Em outras palavras, para ele, o mais importante é ser bem aceito e reconhecido como menino – e isso é que é o certo.

Isso tudo pode parecer muito natural, muito fácil. Tudo o que um menino tem a fazer para se dar bem na vida escolar e para ser muito bem aceito pelos demais é apenas ser o menino que é. Porém, tudo isso não é tão fácil assim. Pelo contrário, pode ser até bem difícil. Ele percebe, de certa forma, que está dentro de uma complicada negociação: tentar se manter homem, ou ser visto como homem, e ser um bom aluno. O que esta pesquisa quer mostrar é que ser homem pode prejudicar tremendamente o bom aluno, que acaba por ter um desempenho escolar mais fraco, se distanciando daquele apresentado pelas meninas e acentuando o *gap* do qual venho falando.

Mas, antes da escola, a criança, o menino, a menina, tem na família, o primeiro local de construção de sua masculinidade, de seus modos de ser homem. Ela, a criança, é cercada de um número grande de pessoas. Os pais são os mais próximos e, portanto, os primeiros na

tarefa de construção do gênero. Quase sempre são eles os que vão escolher o azul para o menino que ainda nem nasceu. O fato é que esse menino pertence a um universo muito mais amplo de pessoas que o constroem. São os avós, os tios e tias, a famosa “tia” da creche, ou a pessoa que é responsável por seus cuidados. A criança de hoje, assim, já nasce com uma vida social bem agitada. E todas essas pessoas vão dar sequência à construção de gênero a qual me refiro. Esperam-se, já na família, coisas diferentes dos meninos e das meninas. Há, em torno das crianças, toda uma expectativa de gênero. Eu chamo de expectativa de gênero tudo aquilo que se espera de uma criança em relação ao seu gênero – se for menino, que goste do azul, que jogue futebol, que vá para a rua, que se sente com as pernas mais abertas, por exemplo; da menina, também se esperam muitas coisas: que seja dedicada, que brinque de bonecas, que saiba se portar em casa, que seja boa aluna na escola. O menino não nasce com menos controles do que a menina. O fato é que os controles são diferentes. Ser mais “largado”, para usar uma expressão que apareceu na própria pesquisa, também é algo que se aprende.

Assim, todas essas expectativas, que vão sendo atendidas, ou não, vão construindo o gênero que, portanto, não é algo natural, mas sim algo cultural. Ser menino e ser menina, ser homem e ser mulher, é algo que está além do sexo biológico, mas que vai se construindo ao longo da vida social. Dá-se, portanto, todo o início de uma subjetivação, de uma formação de gênero que não é inato, nem determinado por um corpo, por um sexo biologicamente constituído, embora também dependa do sexo biológico, do corpo que existe. O corpo não determina o gênero, mas esse, por sua vez não se constrói sem levar em conta o corpo tal como ele é entendido. O menino tem que aprender a ser homem, a menina tem que aprender a ser mulher. Afinal, voltando a Beauvoir, não se nasce nem uma nem outra coisa, torna-se. Há determinados comportamentos que se esperam de um e de outro.

O menino, por exemplo, recebe o carrinho para ele aprender a ser homem, a ser livre, a ser solto, para fazer um “barulhão”, conforme a fala de alunos entrevistados²⁰. Talvez seja por isso que, volta e meia, passa um carro em considerável velocidade na frente da escola onde dou aula à noite, fazendo um barulho desnecessário, sem a menor consideração por parte do motorista – provavelmente homem – pelo fato de estar passando por uma escola. O tal “barulhão” que o menino aprende a fazer para empurrar o carrinho continua presente na vida de muitos homens adultos. Dá-se uma boneca para a menina para que aprenda a ser mulher, ser mãe, ser cuidadora. Está na fala dos alunos e no pensamento da maioria das pessoas que o homem nasceu para ser livre, enquanto que a menina nasceu para ser cuidadora.

²⁰ As falas dos alunos entrevistados serão apresentadas e analisadas nos capítulos finais desta dissertação que, por ora, discorre sobre as questões teóricas que a embasam.

Para os alunos, entretanto, (e para as pessoas em geral), mesmo que suas respostas evidenciem justamente o contrário, ser homem e ser mulher tem mais a ver com o sexo que carregam e que, portanto, é algo relacionado com um fator biológico, do que algo construído socialmente. Sabemos, porém, que não é assim. Outra das muitas tentativas de explicar gênero às quais tive acesso foi a de Jeffrey Weeks. Esse autor traz, de forma simples, uma diferenciação entre gênero e sexo, conforme pode se observar no excerto abaixo retirado de seu texto *O Corpo e a Sexualidade*:

Sexo será usado como um termo descritivo para as diferenças anatômicas básicas, internas e externas ao corpo, que vemos como diferenciando homens e mulheres. Embora essas distinções anatômicas sejam geralmente dadas no nascimento, os significados a elas associados são altamente históricos e sociais. Para descrever a diferenciação social entre homens e mulheres, usarei o termo “gênero”. (WEEKS, 2001, P.43).

Desse modo, se o menino nasce menino, é porque tem um sexo que assim o define, acontecendo o mesmo, é claro, com a menina. Isso, porém, não define o gênero de um e de outro. Ambos podem dar a esse corpo, ou a esse sexo, significados “altamente históricos e sociais”, ultrapassando as barreiras impostas pelo corpo que os aprisionam. Em outras palavras, ambos podem, apesar do sexo com o qual nasceram, construir o seu próprio gênero.

Mas para Judith Butler (2001, p.153), em seu texto *Corpos que Pesam*, “sexo é uma categoria normativa, aquilo que Foucault chamou de “ideal regulatório”, ou seja, ele é parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa”. Percebe-se que, portanto, há uma certa diferenciação na forma de ver o sexo para Weeks e para Butler. Para o primeiro, sexo é algo naturalmente dado, tem a ver com a anatomia dos corpos – homem ou mulher. Mas para Butler, esses próprios corpos são governados por esse sexo, o que leva a crer que esse governo é justamente o que vai contribuir na construção do gênero. O que se infere daí é que há uma constante tensão entre corpo, sexo e gênero.

Mas volto a Weeks quando ele diz que tais distinções anatômicas são “geralmente” dadas no nascimento. Ora, o que ele quer dizer com esse “geralmente”? E é aí que os autores dialogam numa mesma perspectiva. O corpo pode até ser governado pelo sexo que carrega, mas pode resistir. E se pode resistir é porque está inserido numa rede de poderes social e historicamente construída porque, segundo Foucault, só há poder se houver a possibilidade de resistência. Ou seja, só se exerce poder sobre aqueles que têm liberdade para dele escapar. Nas palavras do autor,

Quando definimos o exercício do poder como um modo de ação sobre as ações dos outros [...] no sentido mais extenso da palavra, incluímos um elemento importante: a liberdade. O poder só se exerce sobre “sujeitos livres”, enquanto “livres” [...]. Não há relação de poder onde as determinações estão saturadas – a escravidão não é uma relação de poder, pois o homem está acorrentado [...] mas apenas quando ele pode se deslocar e, no limite, escapar. (FOUCAULT, 1995, p.244).

Há outras formas de se pensar o poder. A forma como Foucault o define, porém, relacionando-o com possibilidades de resistência, de escapes, de construção de outras alternativas, de criação de novos possíveis, é a forma de se entender poder que mais se aproxima da perspectiva da presente pesquisa, uma vez que, o tempo todo se estará falando de pessoas, de alunos, que não estão presos a uma forma saturada de poder, pois não são escravos, mas livres para escapar, para escolherem, para serem dominados ou para dominar. Afinal, não existe uma escravidão completa, assim como não existe uma liberdade completa. O que existem são jogos de poder, negociações difíceis e delicadas e que podem, muitas vezes, levar os meninos a serem maus alunos na escola e, mesmo, a terem um péssimo desempenho escolar. Nessa perspectiva de poder, somos livres para construir o nosso gênero a partir do sexo com o qual nascemos, ou não, pois esse sexo não é um determinante, mas um ponto de tensão. O corpo nasce nessa tensão entre o sexo biológico e o gênero a construir-se; o corpo permanece nessa tensão pela vida afora.

Foco, nesta pesquisa, no menino que, tendo nascido homem, se constrói socialmente como tal, levando a diante o plano inicial de seus pais que o marcaram com o azul que o representa. Falo desse menino, que vai continuar construindo-se como homem em sua vida pessoal e social, que vai para a escola, e lá dará continuidade a tal construção. Estou falando, portanto do homem com seu corpo marcado pelo sexo com o qual nasceu e que se constrói como tal adquirindo para si o gênero masculino. Esse é o meu recorte. Poderia ser a menina, que se constrói mulher de acordo com o que nos diz Beauvoir. Poderia ser um/a menino/a que resiste a tudo isso e que se constrói de forma diferente. Não coloco o meu recorte nem acima nem abaixo de nenhuma outra categoria.

Escolhi observar, conhecer e entrevistar esse tipo de menino, por estar preocupado com a questão do desempenho escolar e os resultados que se dão a partir dele (reprovação, evasão, menor entrada na universidade, etc.), bem como a conseqüente distância que se forma entre meninos e meninas no que diz respeito a essas questões. Existem, conforme adiante se aprofundará, diferentes masculinidades, sendo uma delas hegemônica, e foi justamente essa hegemonia que me fez escolher o menino supostamente heterossexual como recorte principal do meu trabalho. Escolher o menino heterossexual como recorte tem a ver com o fato de

ocupar esse menino um dos lados desse distanciamento que o separa das meninas no que diz respeito ao desempenho e à performance escolar. E, como se pode observar nesta parte do texto, falo de sexualidade e de gênero, comprovando assim a impossibilidade de separação de ambos os conceitos nesta pesquisa. A sexualidade, portanto, se por um lado não é protagonista deste trabalho, por outro, não deixa de ser importante. O menino de que falo é, provavelmente, heterossexual, aquele que se constrói a luz de uma masculinidade considerada hegemônica, que será valorizado na escola por isso e apresentará características típicas desse modelo. Não se perguntou ao menino entrevistado se ele era ou não heterossexual, mas percebeu-se em cada um com quem conversei um conjunto claro de marcas sociais que lhes posicionavam como tal. Seu gênero, o masculino, sua sexualidade, a heterossexualidade.

A sexualidade tornou-se tema central nas sociedades modernas ocidentais. E se faz presente não apenas em nossos discursos, mas também em nosso agir. Nossas ações, nossos modos de atuar, nossas decisões muito têm a ver com a nossa sexualidade. Não expressamos nossa sexualidade apenas na intimidade. Muitas atitudes são esperadas das pessoas de acordo com o sexo que têm. Assim, espera-se, por exemplo, dos meninos, que se mostrem homens de verdade na escola. Jogar futebol pode ser mais do que um prazer, pode ser uma forma de exercer essa sexualidade. É como se as pessoas e, principalmente os homens, aos quais tenho observado mais em função deste trabalho, tivessem que, em tudo, mostrar sua sexualidade. Em outras palavras, é como se mostrassem o tempo todo que são homens através dos gostos que dizem ter, das escolhas que fazem, do tipo de assunto que preferem.

O esporte traz ao menino uma certa autoestima, uma autoconfiança muito forte. O menino que é bom nos esportes e, no Brasil, em especial no futebol, se sente muito mais reconhecido no meio escolar, familiar, no meio social, enfim. No campo, ele vai se soltar, vai gritar, fazer gestos, uma série de coisas que marcam a sua masculinidade. E será mais admirado por isso. O bom jogador exerce uma certa liderança em campo. E essa liderança exercida no campo, que libera essa maior autoestima, é transmitida para fora, ou seja, se verificará em outras esferas de sua vida, podendo, muitas vezes influenciar no seu jeito de ser na sala de aula. Meninos mais populares no esporte, geralmente são mais ouvidos em questões de sala de aula, são mais respeitados. Mais respeitados no que diz respeito à sua forma de agir e de mostrarem-se homens. Sabe-se que, à luz de muitos filmes americanos, por exemplo, e que facilmente se comprova na realidade, o bom nos esportes geralmente são os “burros” na sala de aula. Ser bom nos esportes, porém, assegura-lhes uma “dose extra” de masculinidade.

Há, pois, uma constante tensão entre gênero e sexualidade, entre corpo e gênero. E dessas tensões surgem outros conceitos que precisam, aqui, ser estudados, entre eles, a

masculinidade. O que se entende por masculinidade, ou ainda, o que se entende por subjetivar-se na formação dessa masculinidade são questões fundamentais para este trabalho.

5.2 MASCULINIDADES

A palavra no plural não é prevista no dicionário da língua portuguesa. Apresento-a dessa forma, porém, neste trabalho, por ser mais do que uma palavra. Trata-se um conceito, um estudo de gênero. Quando se fala em masculinidade, entre as pessoas em geral, refere-se a um determinado tipo de masculinidade – a masculinidade do homem heterossexual – aquele que é visto como “macho” perante as demais pessoas. Brincadeiras do tipo “estão duvidando da minha masculinidade?” mostram o que as pessoas pensam a respeito: há só uma – ligada ao corpo, ligada ao sexo, ligada ao homem.

É como se do homem ainda se esperasse apenas que seja mais forte, mais audaz, mais viril, como foi um dia, no tempo em que vivíamos em cavernas. Se o homem caçava, porque era mais forte e adaptado a isso e a mulher “cuidava da caverna”, talvez por gerar e parir os filhos, é porque o homem e a mulher daquela época assim se construíram, muito provavelmente em função exclusiva das suas diferenças físicas, a força, por exemplo. Que as diferenças ainda continuem baseadas nisso, porém, é algo, se não preocupante, pelo menos impressionante. Afinal, há muito tempo que saímos das cavernas. Mas tudo isso para o senso comum, para as pessoas em geral, para a sociedade como um todo. Segundo Connell, “...a massa cultural geralmente assume que há uma masculinidade fixa e verdadeira. Ouvimos falar de “homem de verdade”, “homem natural...” (CONNELL, 2005, p.49). O mesmo não pode valer para nós, que estudamos gênero e sexualidade; não para os autores que povoam essa linha de pesquisa.

Conforme Connell, os acadêmicos falam em masculinidade e feminilidade como algo socialmente construído e, portanto, desvinculado de um corpo sexuado, o que diferencia o entendimento acadêmico do entendimento comum sobre essa questão. A masculinidade é constituída, assim como a feminilidade, no discurso. Conforme as palavras da autora, “nestas partes do campus, os acadêmicos conversam sobre ‘papel dos sexos’ ou ‘relações de gênero’ e falam de masculinidade e feminilidade sendo ‘socialmente construídas’ ou ‘constituídas no discurso’” (grifos da autora). (CONNELL, 2005, p.5)²¹

²¹ Do original em inglês: On those parts of the campuses, academics talk about ‘sex roles’ or ‘gender relations’ and speak of masculinity and femininity being ‘socially constructed’ or ‘constituted in discourse’. (Tradução minha)

Há, dessa forma, um ponto de convergência entre o que diz Connell e o que pensa a maioria das pessoas, que atribuem ao corpo e ao sexo o papel masculino ou feminino que será assumido ao longo da vida. Esperam-se coisas dos meninos e das meninas. E essas “coisas” são esperadas a partir do sexo com o qual nasceram esses meninos e essas meninas.

Há, na fala das pessoas, nos enunciados que se ouvem nas salas dos professores, por exemplo, já que esta pesquisa se dá no ambiente escolar; há, enfim, nos discursos que ouvimos, para usar um termo de Connell, todo um esperar do homem e da manutenção de sua masculinidade. É como se o homem fosse visto como alguém superior. Espera-se, por exemplo, que o homem seja trabalhador. É claro que as meninas não são mais criadas para ficar em casa aprendendo a tocar piano. Há, porém, por parte da sociedade, uma aceitação maior daquelas mulheres que optam por ficar em casa enquanto o homem trabalha do que o contrário. Assim, pode-se dizer que há um constante “renovar” da superioridade masculina. Espera-se do homem que seja trabalhador, e da mulher? Que não seja? E se ela escolher ficar em casa – “cuidar da caverna” – isso não é trabalho? E se o homem escolher isso? Será diminuído socialmente?

Ouve-se, por exemplo, falar em “palavra” como sinônimo de confiança – ser um homem de palavra quer dizer ser alguém em quem se pode confiar; alguém que vai manter o que diz. Uma menina entrevistada chegou a dizer que o homem que é homem deve ser digno de sua palavra. A palavra parece estar, no senso comum, arraigada a ideia de homem. Muito já ouvimos falar da expressão “fio do bigode”. Antigamente, negócios eram fechados apenas em honra a esse “fio”. E das mulheres? Não se espera que tenham palavra? Afinal, não têm nem sequer o tal fio. Será que se continua a esperar, das meninas, apenas que sejam vaidosas e amorosas? Mas e os homens? Não estão eles, hoje, tão vaidosos quanto as mulheres? Basta circular numa academia de ginástica para termos uma noção disso. Porém, os enunciados que ouvimos ainda continuam a atribuir às mulheres esse sinônimo de vaidade e amorosidade e aos homens o do trabalho, da força, da palavra.

Não é a primeira vez que a palavra “enunciado” aparece nesta dissertação. Faz-se, pois, necessário explicar o que aqui se entende por enunciado. Numa perspectiva foucaultiana, enunciados são aquelas verdades, ou procedimentos que permitem com que as pessoas digam coisas que passam a ser consideradas verdadeiras, como se verdadeiras realmente fossem. Por exemplo, é senso-comum dizer que “um homem não consegue fazer duas coisas ao mesmo tempo”. Para tal verdade, há fundamentação teórica? Baseadas em que, as pessoas repetem essa “verdade” diariamente? Não se encontra justificativa para isso a não ser na repetição que tal enunciado adquire a todo o instante. Nas entrevistas mesmas, tal verdade, ou enunciado

tornado verdade apareceu diversas vezes. Uma ou duas vezes, meninas entrevistadas me diziam algo assim: “tu sabes, não é professor, que um homem não consegue fazer duas coisas ao mesmo tempo, então a gente faz para eles”. Conforme Foucault, para usar as palavras do próprio autor: “Entendo por verdade um conjunto de procedimentos que permitem a cada instante e a cada um pronunciar enunciados que serão considerados verdadeiros.” (FOUCAULT, 2010, p. 233). Segundo o autor, ainda, tudo isso ganha maior status de verdade, de acordo com quem pronuncia tal ou tal enunciado. Conforme ele,

quando alguém, um locutor de rádio ou de televisão, lhe anuncia alguma coisa, o senhor acredita ou não acredita, mas isso se põe a funcionar na cabeça de milhares de pessoas como verdade, unicamente porque foi pronunciado daquela maneira, naquele tom, por aquela pessoa, naquela hora. (FOUCAULT, 2010, p. 233)

Valoriza-se, assim, o que se diz, o que se repete, o que se aceita como verdade, de acordo com quem diz o quê. Muitas vezes, observa-se que o que os homens dizem, ou os meninos, numa sala de aula, ganha força de verdade muito mais eficazmente do que aquilo que as meninas dizem ou pensam. Lembro-me de um exemplo acerca de um material que tem se tornado popular entre as meninas – um conjunto de canetas coloridas de ponta fina, para ser mais exato. Neste ano de 2012, já encontrei tal conjunto em todas as salas pelas quais andei – e sou professor de muitas turmas, de todos os níveis, com alunos e alunas de todas as idades. O fato é que tal conjunto de canetas é bem caro, pelo menos na opinião dos meninos. Eles não entendem como é que uma menina é capaz de gastar tanto para ter um conjunto de canetas coloridas. Numa determinada sala, alguns alunos chegaram e discutir isso comigo – “Professor, tu acreditas que essas canetinhas que as gurias estão comprando custa mais de oitenta reais?” Na verdade, o que os meninos não entendem é que algo que não faz parte do mundo deles, não poderia ter tanto valor. Eles não conseguem atribuir valor, no caso valor financeiro, a algo que eles não comprariam. Tais canetas fazem parte do mundo feminino – mundo constantemente desvalorizado pelos meninos na escola. O mesmo menino que critica a compra das canetas, gastaria o mesmo, senão mais, por uma miniatura de “skate” que, até bem pouco tempo atrás era uma febre entre eles e custava mais de cinquenta reais.

A miniatura de “skate” é algo do mundo masculino e não é material escolar. Material com o qual os meninos em geral não gostam de gastar o seu dinheiro. O menino não valoriza o material escolar como as meninas o fazem. Para eles, ir para escola com um caderno embaixo do braço e uma caneta no bolso das calças já está mais do que bom. Para que carregariam outras coisas, tais como um conjunto de canetas, coloridas ainda por cima?!

Do que os alunos em geral, e por que não dizer, as pessoas de um modo geral, não se dão conta é de que tudo isso tem muito mais a ver com a masculinidade e com a feminilidade do que com o ser homem ou ser mulher. São, pois, de questões de gênero, e não de sexo, de que se fala aqui. Afinal, muito mais do que o homem tem dominado a mulher, o masculino é que tem dominado o feminino. Isso se verifica, também, nas palavras de Connell: “Na história do passado, não são os homens que têm dominado as mulheres, tanto quanto o masculino tem dominado o feminino”. (2005, p.13)²²

Dessa forma, ser homem ou ser mulher implica em exercer uma série de expectativas relacionadas ao sexo. É isso que Connell chama de “papel do sexo”. E a sociedade, como um todo, atribui ao sexo tais e tais papéis. Portanto, espera-se de um menino que jogue futebol (no caso do Brasil), que seja mais “largado”, como disse uma das entrevistadas já citada anteriormente, que seja, enfim, menos adepto aos afazeres domésticos e, por extensão, aos escolares. No discurso de muitos pais que venho atendendo como conselheiro de turma ao longo de minha profissão isso fica bem claro. Percebo claramente que há, por parte de muitos deles, um certo orgulho pelo filho malandro, mais do que estudioso. Assim como há uma “desculpa” atribuída ao gênero, quando o menino não é estudioso. “Ah, ele é guri, não é professor?”. Frase muito recorrente no dia a dia de atendimento aos pais. “O senhor sabe como os guris são – passam o dia na rua ou no computador”. “Se deixar, ele passa o ano inteiro na praia, surfando”. E assim, as justificativas para o filho não adepto aos estudos vão aumentando e se construindo. Vão, também, construindo verdades sobre o ser aluno homem na fase escolar.

E a escola corresponde em muito a essas expectativas das famílias. Um estudo de Christine Heward, citado por Connell em *Masculinities*, chamado *Making a Man of Him* (Fazer dele um homem), feito numa escola privada da Inglaterra, mostra que as práticas escolares de disciplinamento, vestir-se, hierarquias e jogos de time construíram respeitáveis masculinidades, e que, também, *corresponderam às estratégias de gênero e classe* das famílias dos meninos. Isso quer dizer que as construções de gênero proporcionadas pela escola vão ao encontro do que esperam os pais. Vale lembrar, aqui, que *classe* também é um fator determinante na construção social dos alunos, embora não seja, para esta pesquisa, o fator principal.

“Fazer do menino um homem” é uma preocupação constante da sociedade. Preocupação que aparece primeiramente na família, mas que se estende na escola. Lembro-

²² Do original em inglês: In past history, it is not men who have dominated women, so much as masculine that has dominate the feminine. (Tradução minha)

me, por exemplo, de um fato pessoal, ocorrido há muito tempo, na minha infância. Uma de minhas colegas de aula se encontrava doente e não podia ir para a rua durante o recreio, visto que o frio de nosso inverno podia fazer-lhe mal. Todos os dias, a professora escolhia uma colega – menina – para ficar com ela na sala de aula, lanchando e brincando para que não se sentisse sozinha. Eu não entendia por que, mesmo sendo visivelmente bem próximo da menina, a professora nunca me escolhia. Não aguentando mais a vontade de ser o escolhido do dia e não tendo sido mais uma vez, fui até a professora e pedi a ela para ficar na sala de aula. A resposta que obtive da professora foi essa: “não, Luciano, tu és menino. Menino tem que ir pra rua, tem que jogar futebol, correr. Quem tem que ficar com ela é outra menina, como ela.” Hoje, penso que a professora estava muito mais preocupada com a minha masculinidade do que com a colega doente. Eu era guri, e como tal, deveria jogar bola, ir para a rua, ser mais “largado”. Eu nunca fui dado ao futebol. Não entendia por que a aula de educação física a este esporte se resumia. Muitas vezes, meus professores me disseram que eu não gostava de esporte. E disseram isso em tom jocoso. O que eu gostaria de ter respondido, mas não tinha maturidade para tal, é que eles, sim, é que não gostavam de esportes, pois apenas ofereciam um, entre tantas outras possibilidades. Eu, portanto, gostava mais de esportes (num sentido mais geral, mais amplo) do que eles próprios.

O esporte em geral, no Brasil mais o futebol, nos Estados Unidos, talvez o basquete ou o baseball, e assim por diante, pode ser uma ótima maneira de um menino construir sua masculinidade, sua hegemonia enquanto menino, sua popularidade, seu “dar-se” bem na escola. O futebol, no Brasil, traz um status a quem o pratica. É como se fosse, nas palavras de Connell, um teste de masculinidade. Teste este no qual sempre fui reprovado. Conforme a autora:

O status exemplar do esporte como um teste de masculinidade, que hoje tomamos como certo, não é de modo algum natural. Foi produzido historicamente, e, neste caso, podemos ver que se produziu deliberadamente como uma estratégia política. (CONNELL, 2005, p.30)²³

Como se pode observar acima, esse teste proporcionado pelo esporte não é, de maneira alguma, algo dado, algo natural, mas sim construído historicamente como uma estratégia política. Ora, sendo o menino que se destaca nos esportes um dos mais populares alunos de uma escola, este mesmo menino poderá ser (poderá, ratifico), se continuar a desenvolver a

²³ Do original em inglês: The exemplary status of sport as a test of masculinity, which we now take for granted, is in no sense natural. It was produced historically, and in this case we can see it produced deliberately as a political strategy. (Tradução minha)

liderança e a autoestima conseguida, um homem de destaque na sociedade, no trabalho, no seu meio. O que é verdade para o esporte, ainda conforme Connell, faz-se verdade nos locais de trabalho em geral. E, mesmo lá, no mundo dos adultos, relacionar esporte com liderança no trabalho é algo que pode ser muito bom para o homem e para a empresa. Não é a toa que, em muitas empresas, haja, no seu pátio, um campo de futebol. O que não é comum é vermos uma piscina, um campo de basquete, embora a piscina esbarre, também, na questão econômica, afinal, manter um campo de futebol é mais barato e mais fácil do que uma piscina. Assim, como uma quadra de vôlei, esporte que tem se tornado cada vez mais popular no Brasil, embora ainda longe de alcançar o status do futebol.

Mas há aqueles que, como eu, não gostam de jogar futebol. Pode haver quem não goste de esporte algum. Há, enfim, um sem número de gostos entre os alunos de uma escola e entre os funcionários de uma empresa. Há quem lidere e quem se submeta a uma liderança. Há quem se mostre mais forte e quem se mostre menos forte. Há quem domine e há quem seja dominado. Há, portanto, diferentes tipos de masculinidade. E, talvez, a contribuição mais importante de Connell para esta pesquisa, e para os estudos de gênero em geral, é esta noção de que não há uma masculinidade, mas sim diferentes masculinidades. E que há, inclusive, uma hierarquia entre elas. Daí, a noção de masculinidade hegemônica, aquela que representa o menino heterossexual aqui pesquisado e analisado; que representa o homem heterossexual que vai dominar este mundo que se construiu sob a ótica do masculino e para o masculino. De acordo com Connell:

Tem se tornado cada vez mais claro que diferentes masculinidades são produzidas no mesmo cenário cultural ou institucional. Tais observações, em conjunto com o trabalho psicanalítico sobre caráter discutido acima, e as ideias de liberação gay discutidas abaixo, levaram a uma ideia de masculinidade hegemônica. Reconhecer diversidade em masculinidade não é suficiente. Nós precisamos também reconhecer as relações entre os diferentes tipos de masculinidade; relações de aliança, dominação e subordinação. Essas relações são construídas através de práticas que excluem e incluem, que intimidam, exploram, e assim por diante. Há uma política de gênero intrínseca à masculinidade. (CONNELL, 2005, p.37)²⁴

É importante destacar que não apenas temos que reconhecer a existência de diferentes masculinidades, mas que uma, sobre as demais, exerce um papel de dominação. É a esta que Connell chama de hegemônica. É desta que nenhum menino e nenhum homem heterossexual

²⁴ Do original em inglês: It is becoming increasingly clear that different masculinities are produced in the same cultural or institutional setting. Such observations, together with psychoanalytic work on character discussed above, and gay-liberation ideas discussed below, led to the idea of hegemonic masculinity. To recognize diversity in masculinities is not enough. We must also recognize the relations between the different kinds of masculinity; relations of alliance, dominance and subordination. These relationships are constructed through practices that exclude and include, that intimidate, exploit, and so on. There is a gender politics within masculinity. (Tradução minha).

quer que se duvide, embora seja importante destacar, também, que ela pode ser exercida por outros que não apenas este menino ou este homem, dependendo de uma série de circunstâncias. Conforme a própria autora nos mostra:

“Masculinidade”, na medida em que o termo possa ser de alguma forma definido, é simultaneamente um lugar nas relações de gênero, as práticas através das quais homens e mulheres engajam-se neste lugar no gênero, e os efeitos desta prática nas experiências corporais, personalidade e cultura. (CONNELL, 2005, p.71)²⁵

Assim, alguém poderá exercer o papel de masculinidade hegemônica em determinadas situações que não apenas um homem, ou pelo menos, na ausência de um, como ocorre, por exemplo, quando um chefe de família morre e o controle de toda uma série de coisas passa a ser de uma mulher. Uma professora poderá exercer este papel, um homem gay, quem sabe. Mas o mais comum é que seja um homem o dono do que Connell chama de masculinidade hegemônica. E é dele, do homem, que a sociedade espera tal desempenho. É do menino que se constrói homem ao longo de sua infância e juventude que a família espera tal masculinidade. E é desse menino e desse homem que se está falando aqui.

E a escola mostra diferentes padrões de hegemonia, como diz o autor, “vividamente”. O esporte, como se disse, pode ser um desses padrões. Ser, quem sabe, um campeão de xadrez, pode ser outro. Ser um destaque em determinada disciplina, ou em todas elas, também. Ser muito bonito e mostrar-se heterossexual podem ser formas de exercer a masculinidade hegemônica; ter muitas namoradas, quem sabe. Há diversas formas de um menino exercer hegemonia sobre os demais através de sua masculinidade. Já aqueles que rejeitam esses padrões têm que, constantemente, negociar, com os demais, o seu lugar, o seu espaço.

O mesmo, esse negociar o seu lugar e o seu espaço, ocorre com as meninas e com as mulheres. A menina pode até buscar notas mais altas na escola, ser uma melhor aluna, mas depois, lá na rua, lá no mercado de trabalho, quem vai dominar são os homens. “Tocar uma empresa”, como disse uma aluna entrevistada, está muito mais vinculado ao homem do que à mulher. Isso pode ser observado muito facilmente, por exemplo, numa “sala vip” de um aeroporto brasileiro. Há alguns anos atrás, tive a oportunidade de ficar, por umas três horas, numa dessas salas. Aproveitei não apenas para desfrutar do conforto que ali se oferece, mas também para fazer as minhas observações de pesquisador. Durante o tempo que ali estive

²⁵ Do original em inglês: ‘Masculinity’, to the extent the term can be briefly defined at all, is simultaneously a place in gender relations, the practices through which men and women engage that place in gender, and the effects of these practices in bodily experience, personality and culture. (Tradução minha)

circularam algumas dezenas de pessoas, quem sabe mais de uma centena. E a maioria era de homens. Lembro-me de ter visto uma ou outra mulher apenas. O que isso tem a ver com tudo o que se está colocando aqui? Ora, numa sala dessas circulam grandes executivos, donos de empresas, pessoas bem sucedidas no mercado de trabalho. É, portanto, uma pequena amostra do quanto os homens se dão melhor neste mercado; o quanto eles exercem um papel de dominação sobre as mulheres.

Ora, o menino de hoje não vive num mundo de alienação, sem contato com nada. Ele está “plugado” a tudo ao mesmo tempo, como já se disse no capítulo “Escola” desta dissertação. Ele sabe, portanto, que os homens se dão melhor no mundo do trabalho. Que há mais chefes homens do que mulheres, que os homens que passam a exercer funções ditas femininas passam a dar a essas funções um status maior do que tinham quando exercidas pelas mulheres. Como, pois, fazer um menino se interessar mais pela escola se ele sabe que pode se dar muito melhor do que suas colegas fazendo muito menos do que elas? O quanto a masculinidade que aqui estamos classificando como hegemônica está intimamente relacionada com uma relação de poderes a qual todos nós pertencemos. É como diz Connell: “Em algumas formulações, a masculinidade está virtualmente equalizada com o exercício do poder na sua forma mais pura...” (CONNELL, 2005, p.42)²⁶.

Voltando para a questão de gênero, de onde, na verdade, nem sequer saí, uma vez que masculinidade não é outra coisa, senão uma questão de gênero, recorro a Joan Scott e a relação que a autora faz entre gênero e as relações de poder. Segundo ela, há uma “persistente associação entre masculinidade e poder”. Na verdade, ela questiona o porquê dessa associação e pergunta, ainda, “qual a razão de valorizarmos mais a virilidade em detrimento da feminilidade” (SCOTT, 1995, p.81/82). Scott responde a esse questionamento ao definir gênero da seguinte maneira:

Minha definição de gênero tem duas partes e diversos subconjuntos, que estão inter-relacionados, mas devem ser analiticamente diferenciados. O núcleo da definição repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. (SCOTT, 1995, p. 86)

Reforçando os questionamentos da autora, pergunto, pois, por que damos mais valor à masculinidade hegemônica, à virilidade, e menos à feminilidade? Valoriza-se mais o homem no mercado de trabalho. Há um gráfico na seção de anexos mostrando as diferenças salariais

²⁶ Do original: “In some formulations, masculinity is virtually equated with the exercise of power in its most naked forms”.

entre homens e mulheres segundo fonte da Internet (ver anexo D). O menino percebe isso. Ele é criado para pensar assim. Não me esqueço de um conselho que recebi de meu pai quando criança: “nunca diga “Obrigada” ao agradecer alguém. O homem diz “Obrigado!”. Um homem jamais pode passar por mulher. Uma mulher até pode passar por homem. É por isso que, numa sala onde há várias mulheres e um homem, se diz “Bom dia, senhores!” e nunca “Bom dia, senhoras!”. O conselho de meu pai é um exemplo de como o senso comum, de como as pessoas em geral valorizam o masculino. Ser comparado à mulher, ou mesmo ser colocado no lugar da mulher é algo que diminui o homem. Entre as turmas para as quais dou aula, existem duas turmas de Enfermagem, nas quais há esmagadora maioria de mulheres. Numa delas há apenas um homem. A disciplina que eu ministro ali é a de Português. Quando eu chego, eu cumprimento a todos: Olá, meninas! Oi, menino. Faço isso num tom de brincadeira porque eles já sabem que a Língua Portuguesa até permitiria que eu dissesse “Olá, meninos!”, dada a presença de um único homem na sala. Porém, acho que precisamos ir, aos poucos, mudando esses paradigmas, mesmo que a gramática lhes permitam a existência. Paremos, assim, de cumprimentar mulheres como se fossem homens. Elas não o são e devem ser respeitadas como tal.

De qualquer forma, a valorização do masculino, como diz Scott é facilmente percebida no mundo em que vivemos; seja na escola, seja na família, seja no mercado de trabalho. Seja, ainda, na escola onde a pesquisa foi feita, ou seja, algo com data e endereço. Isso quer dizer que os resultados poderiam ser outros se em outro local e em outra época fossem feitos. E isso tudo tem a ver com masculinidades, porque o que é masculinidade hegemônica no Brasil, na escola onde se deu a pesquisa, nos locais pelos quais passei e continuo passando, pode não ser a mesma coisa, por exemplo, numa outra cidade brasileira, num outro estado deste país e quiçá num outro país. Como pode não ser a mesma coisa numa outra escola ou num quartel, por exemplo. A masculinidade se faz a partir de um tipo de comportamento que é esperado de alguém em um determinado local. Conforme diz Connell,

Todas as sociedades têm definições de gênero, mas nem todas têm o conceito de masculinidade. Em seu uso, o termo assume que o comportamento de alguém resulta do tipo de pessoa que esse alguém é. Isso quer dizer que uma pessoa não masculinizada se comportaria diferentemente; sendo pacífica ao invés de violenta, conciliadora ao invés de dominante, quase incapaz de chutar uma bola de futebol, desinteressada em conquista sexual, e assim por diante. (CONNELL, 2005, p.67)²⁷

²⁷ Do original em inglês: All societies have cultural accounts of gender, but not all have the concept ‘masculinity’. In its usage the term assumes that one’s behavior results from the type of person one is. That is to say, an unmasculine person would behave differently; being peaceable rather than violent, conciliatory rather than dominant, hardly able to kick a football, uninterested in sexual conquest, and so forth. (Tradução minha)

Pelo que pude observar através de minha pesquisa, um menino que não joga futebol, que não demonstra interesse em conquistar outras meninas, ou que não é visto “ficando” com alguma menina, que tem um comportamento mais pacífico e conciliador, será visto como menos masculino do que aquele que exerce comportamento contrário a este. Aquele, porém, que faz tudo isso certamente será mais aceito no grupo ou, pelo menos, mais admirado pela maioria. Pode acontecer, é claro, que um menino com tal comportamento, seja, também, um menino que se destaque nos estudos, apresente boas notas, tenha o seu material organizado na escola, enfim, que se apresente como aquele que a escola considera “bom aluno”. O que ocorre mais comumente, porém, é o contrário. Geralmente os meninos “populares” são aqueles que apresentam um comportamento de masculinidade hegemônica – bons nos esportes e populares entre as meninas – e menos voltados aos estudos ou àquilo que poderíamos chamar “coisas de escola”. Ou ainda, poder-se-ia dizer que os meninos que não são tão populares, ou seja, a maioria deles (nem todo mundo é popular, nem todo o menino é campeão) buscam o caminho da aceitação e da popularidade mais na construção de sua masculinidade heterossexual e desempenho da mesma e menos no construir-se como bom aluno.

É como se a escola fosse, e por que não arriscar na afirmação de que realmente o é, um mundo mais feminino. Há muito mais professoras do que professores na escola. Há algumas em que não há um só professor. As atividades de sala de aula, como pintar, colar e recortar, nas séries iniciais, encantam mais as meninas do que os meninos que, em geral, preferem a rua. No início de minha carreira como professor, tive a oportunidade de ensinar inglês para um grupo de alunos que ficavam o dia inteiro na escola (o chamado turno integral). No turno inverso ao das aulas, eles tinham algumas oficinas, entre elas, a de inglês. Além da hora do tema, do descanso e, é claro, da recreação. Afinal, o turno integral substitui o lar, a casa, para aquelas crianças que não podem ir embora depois que a aula acaba. Pois bem, percebia eu que as meninas sempre estavam mais dispostas à atividades escolares, mesmo tendo passado já um turno estudando do que os meninos. Esses, em geral, faziam tudo sob protestos, reclamando. “O cara já passa a manhã toda estudando e tem mais aula de tarde”, é o que diziam. Uma das formas de se conseguir algum resultado era a promessa de um tempo maior no pátio depois que as atividades fossem encerradas, numa constante negociação para que fizessem o que ali se propunha.

Meninos e meninas agem de forma diferente na escola. Meninos e meninas veem a escola de forma diferente. Essa forma de ver a escola e de nela agir, portanto, está

completamente voltada às questões de gênero como prática social que constantemente se refere aos corpos e o que os corpos fazem. Mais especificamente neste caso, no qual se observam e se analisam as masculinidades, volta-se às práticas sociais que se referem aos corpos dos meninos e o que esses corpos fazem, como atuam na escola e o que tudo isso tem a ver com o desempenho dos mesmos nela. Em outras palavras, está-se analisando os meninos em relação ao gênero e não ao sexo, ou seja, na medida em que gênero existe, ainda segundo Connell, precisamente até o ponto em que a biologia não determina o social. A masculinidade, aqui chamada de hegemônica e que determina o gênero do menino analisado, é, portanto, algo que ele está construindo socialmente através das posturas que assume em sua vida pessoal e, mais especificamente, na escola. Tem, portanto a ver com o comportamento que produz essa masculinidade e não com o simples fato de ter nascido homem.

O que se buscou foi analisar a posição que ocupa este menino; que posição ele ocupa numa relação de poder onde há dominantes e dominados. Buscou-se entender por que essa posição o faz “mais masculino” do que os demais ou, em outras palavras, por que sua masculinidade é considerada uma forma hegemônica que se sobrepõe às demais, fazendo dele alguém que domina. Buscou-se entender o que faz com que este menino, estando na escola e, portanto, num local aonde se vai, em primeira instância, para estudar, se destaque muito mais por não fazer isso do que aqueles que o fazem.

5.3 SER HOMEM – UM PRIVILÉGIO OU UMA ARMADILHA?

O privilégio masculino é também uma cilada e encontra sua contrapartida na tensão e contensão permanentes, levadas por vezes ao absurdo, que impõe a todo o homem e dever de afirmar, em toda e qualquer circunstância, sua virilidade. (BOURDIEU, 2005, p.64)

Ser homem, ser menino, exercer essa masculinidade hegemônica da qual venho falando pode ser muito bom para o aluno, mas também pode colocá-lo numa posição desconfortável se considerarmos o quanto estará sendo observado, o quando será constantemente “cobrado” a apresentar um comportamento sempre muito masculino, sob o ponto de vista desta hegemonia. Já Jane Felipe, conforme citação em capítulo anterior, nos diz que o menino é muito mais cobrado pela sociedade e, de certa forma, por si mesmo, no que diz respeito a sua masculinidade. Vigia-se e controla-se muito mais o menino do que a menina. Há um constante “medo” dos pais em relação a isso. Há uma constante busca pela afirmação da masculinidade do filho. Busca esta que continuará na escola. Isso pode ser, para o menino, uma responsabilidade muito grande. Pode ser, também, o pesadelo daqueles

meninos que não se percebem dessa forma, que não se percebem donos dessa tão almejada masculinidade. Nem todos os meninos, nem todos os alunos, conseguem afirmar todo o tempo e em todo o lugar os sinais de sua virilidade. Vale dizer, no entanto, que a mulher, ou a menina em idade escolar, para ficar mais no foco desta pesquisa, também é vigiada e controlada socialmente. Vigia-se mais o menino porque masculinidade é sinônimo de estado, da própria sociedade, de firmeza social. Essa sociedade, esse estado, embora as coisas estejam mudando – haja vista nossa presidenta (que assim faz questão de ser chamada) – ainda dão menos valor à mulher, ou seja, ela, a mulher, ainda é menos importante socialmente.

A dominação masculina no mundo em que vivemos é, como já se disse, fruto de uma construção histórica. Tem sido assim ao longo dos tempos – uma história dos homens, escrita por homens, para os homens. Que as coisas continuem assim é, no entanto, o que surpreende. Muitas coisas já mudaram e as mulheres estão aí, ocupando lugares que outrora nem sequer pensavam em ocupar. Mas muito, ainda, precisa mudar no que diz respeito à equidade de gênero. Não é possível que mulheres que exerçam a mesma função em uma empresa ganhem um salário menor, por exemplo. Ou ainda, que muitos meninos entendam que ser bom aluno e buscar as melhores notas pode não ser a melhor atitude, já que será, mesmo assim, mais valorizado depois. O intolerável é, portanto, ainda visto como aceitável e natural. Nas palavras de Bourdieu:

O que é mais surpreendente, que a ordem estabelecida, com suas relações de dominação, seus direitos e suas imunidades, seus privilégios e suas injustiças, salvo uns poucos acidentes históricos, perpetue-se apesar de tudo tão facilmente, e que condições de existência das mais intoleráveis possam permanentemente ser vistas como aceitáveis ou até mesmo como naturais. (BOURDIEU, 2005, p.7)

Segundo ele, ainda, há uma divisão dos sexos e essa divisão parece estar “na ordem das coisas”. Uma casa, por exemplo, tem suas partes “sexuadas”. Não seria a cozinha, por exemplo, uma peça feminina? Quantas vezes já ouvi dizer de amigas e colegas de trabalho “Lá em casa, o espelho é meu!” – referindo-se ao banheiro e ao uso do mesmo no momento de se arrumar para sair, ou mesmo para alguma ocasião especial em sua própria casa. Seria, portanto, o banheiro, outra peça feminina? Seria a casa, num todo, mais feminina, portanto, do que masculina? Qual parte da casa seria masculina, então? A sala, onde se assistem aos jogos de futebol? A garagem, onde estão as ferramentas? É claro que toda essa discussão acerca da casa e de suas partes generificadas se dá porque, por extensão, isso rompe as fronteiras da casa e se faz presente em outras instâncias da vida social – na escola, por exemplo. A escola também tem locais generificados? Há locais mais femininos do que masculinos? Se há, quais

seriam? A sala de aula é mais feminina e a cancha de esportes é mais masculina? Os alunos, em geral, ao fazerem parte das pesquisas declararam o quanto os meninos gostam mais de esportes do que as meninas. Para eles, jogar é tudo. As meninas que se destacam nos esportes parecem sempre ser exceção. Uma delas, inclusive, reclamou da dificuldade que tem em formar um time completo, por não haver outras meninas que queiram integrá-lo. Já entre os meninos, a “briga” é para saber quem deixar de fora.

Muitos alunos declararam o quanto gostam da escola. O quanto gostam de estar nela, embora nem sempre, ou quase nunca, para estudar. O pátio, por exemplo, é um local preferido por eles. Os meninos, mais do que as meninas, tentam ficar no pátio o quanto puderem. Conforme declaração de uma funcionária entrevistada, sendo esta funcionária, a “Tia M”, dos serviços gerais – limpeza e alimentação (nas escolas públicas, servem-se refeições) – os meninos demoram-se mais no refeitório, quando nele ficam, porque são eles os que mais levam seus pratos para comerem no pátio. A maioria das meninas faz a refeição no refeitório mesmo, e ajudam na hora de recolher os pratos e talheres. O pátio parece ser, portanto, um local mais masculino do que feminino. Ou, em outras palavras, estar no pátio, principalmente quando não é para estar ali, é uma atitude mais masculina do que feminina.

Segundo a mesma tia, mais meninos do que meninas demoram-se para entrar na escola, “perdendo” o primeiro período e ficando na praça que tem em frente (a localização da escola é excelente – ficando no centro da cidade, em frente da praça principal). Como eu passo diariamente por essa praça para chegar até o meu local de trabalho, procuro observar quem, da escola em questão, frequenta mais o lugar. Salvo os casais de namorados heterossexuais (o que faria empatar, obviamente, o número de meninos e meninas), percebo mais a presença de meninos do que de meninas, o que confirma a informação dessa tia. Há sempre grupos de meninos nesta praça, ou antes da aula, o que faz com que percam o período, ou mesmo no meio da manhã, o que significa que os alunos saem de casa para irem para a escola, mas não entram, preferindo ficar por ali.

Pergunta-se para uma menina que fique na tal praça, ou que prefira o pátio à sala de aula, muito mais do que ao menino, o porquê de tal atitude. Não é que aos meninos tudo isso seja permitido, obviamente que não. Mas esse tipo de comportamento é esperado dos meninos e, muitas vezes, tido como natural, dispensando explicações. Há, como diz Bourdieu (2005, p.18), “uma força masculina que se evidencia no fato de que ela dispensa justificção”. Segundo ele, ainda, “a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se enunciar em discursos que visem a legitimá-la”, ou seja, o que é do homem fazer é dado como natural, legítimo por si, sem necessidade de uma explicação.

Dessa forma, observa-se que, para o menino, pode haver uma preferência por atitudes que façam com que ele seja percebido como homem, muito mais do que as meninas poderiam fazê-lo para que sejam percebidas como mulheres. O menino entende aquilo que diz Bourdieu: “o princípio masculino é tomado como medida de todas as coisas” (2005, p.23). Portanto, exercer o seu papel de menino, de homem, ou seja, um papel visivelmente masculino, pode ser o melhor caminho para um “dar-se bem” na escola, ou pelo menos, um dar-se bem *enquanto* na escola, mesmo que, mais tarde, a vida lhe mostre que o melhor teria sido o contrário. Daí essa difícil negociação que o menino tem pela frente enquanto “homem que ainda não é”. Ser, pois, homem, branco e heterossexual é ser a medida de todas as coisas; é ser o padrão, a norma. Assim, tolera-se menos a diversidade no menino. É como se não entendêssemos por que ele sairia de sua posição tão valorizada para ocupar outra que o desqualifica. Assim, não é que se perdoem as atitudes inadequadas dos meninos. O que se faz é aceitá-las mais do que aceitaríamos se partissem das meninas, por serem deles esperadas, uma vez que eles estão ocupando o valorizado papel que a cultura lhe proporcionou.

O menino, muito frequentemente, vai optar por fazer tudo aquilo que é considerado “coisa de menino fazer”. Estudar pode não estar entre essas coisas. Jogar bola (que é quase sinônimo de futebol, como se não houvesse outros esportes com bola), namorar, fazer bagunça, mostrar que é o “cara no fundo de sala”, zoar dos professores são atitudes que podem garantir uma afirmação de masculinidade, o que é muito importante para os meninos. Para um homem, sob o ponto de vista que liga a sexualidade ao poder, segundo Bourdieu, a pior humilhação que pode haver é ele ser transformado em mulher. Para o aluno, isso quer dizer ser comparado às meninas, fazer coisas de meninas, ser um aluno caprichoso, por exemplo.

A aceitação deste homem por parte das outras pessoas, ou deste aluno que se constrói homem através dessas atitudes, é evidente. Conforme minhas observações de educador, percebo que muitas meninas procuram meninos que se comportam desta forma, mesmo quando tais meninos ultrapassam o limite do aceitável numa escola no que diz respeito ao seu comportamento. O que quero dizer é que todos os meninos que observo como sendo bagunceiros, desordeiros, mas bonitos, bons no esporte, donos de um “charme” masculino, nunca estão sozinhos e, muitas vezes, conseguem como namoradas as melhores alunas. Não se está aqui, fazendo apologia ao mau aluno. Ser donos de tais atitudes pode ser muito bom no momento em que estes alunos estão vivendo, para a afirmação de um tipo de masculinidade que buscam. Isso não quer dizer que será o melhor caminho em suas vidas. As marcas da não-escolaridade ou de uma escolaridade fraca são marcas negativas e acompanham uma pessoa

por toda a sua vida. Na escola, porém, essas atitudes podem ser maneiras de dominar, de ocupar uma posição de dominação e a aceitação de outras pessoas é evidente, inclusive de meninas. De acordo com Bourdieu, a mulher se sente diminuída com um homem diminuído. Daí, talvez, a explicação do “nerd” ter bem menos namoradas, ou não ter nenhuma enquanto aluno, do que aquele que, mesmo não sendo um bom aluno, é visto como “o cara” pelos demais.

Algo muito fácil de comprovar o que aqui se diz é o fato de que a maioria das mulheres, e isso é exemplificado por Bourdieu, também, prefere um companheiro mais alto e mais velho do que elas. Por quê? Uma mulher se sente diminuída na companhia de um homem mais baixo? Quase sempre. Ela prefere que o seu companheiro seja mais velho? Da mesma forma. Percebo que até por parte dos alunos – muitas vezes peço fotos de suas famílias para que, a partir delas, façam frases em inglês – há um certo constrangimento quando o pai é mais novo ou mais baixo do que a mãe. Isso se verifica nas 5ª séries, entre alunos que estão por volta dos dez ou onze anos. Eu percebo que eles não gostam de “expor” seus pais, quando os mesmos são mais novos ou mais baixos do que as mães. Espera-se, do homem, como se vê, sempre uma posição de superioridade. É o que Bourdieu (2005) chama de nobreza – a “masculinidade como nobreza”. Como se ser homem fosse mais nobre do que ser mulher. E a prática tem comprovado este status. E a prática do aluno enquanto aquele que constrói sua masculinidade também tem comprovado tal status. Tudo isso vem sendo construído ao longo de toda uma história da humanidade. Não começou agora e não vai mudar tão rapidamente, apesar de tudo o que já alcançaram as mulheres. Tudo isso é regido por uma lei social, onde o homem ainda ocupa lugar de dominante. Lei esta que foi incorporada e normalizada, o que faz com que seja muito difícil de mudá-la. Não é, como diz BOURDIEU (2005, p.51), fácil mudar tudo isso apenas alicerçados num simples esforço de vontade ou de uma tomada de consciência.

Talvez seja por isso que o menino vai, na maioria dos casos, achar que ser menino é muito mais nobre do que ser menina e que tudo o que ele tem que fazer é ser menino, ser homem, ter atitudes consideradas masculinas, mesmo que tais atitudes o distanciem do comportamento esperado de um bom aluno. O menino entrará numa espécie de jogo social que o torne verdadeiramente homem – senso de honra e de virilidade, como diz Bourdieu (2005). Para ele, é dessa forma que está agindo corretamente, é assim que é percebido como digno; é assim que, aos olhos de todos e de seus próprios passa uma certa ideia de homem.

Para os alunos entrevistados, tudo isso é algo historicamente construído, exatamente como se tem falado aqui, mesmo que, para isso, usem palavras próprias de seu vocabulário.

Uma menina chegou a dizer, sobre essas questões de valorização do masculino que isso “vai desde antigamente; esse negócio de hereditariedade”. Os alunos podem não ter consciência dessa construção histórica da sexualidade e das posições do gênero nesta relação de poder na qual se inserem, mas, de certa forma, é o que reproduzem, ao seu modo, em suas falas. Para essa aluna, e para muitos alunos e alunas, os homens sempre foram assim e por isso continuam sendo assim – isso que Bourdieu (2005) classifica como naturalizado e absurdamente ainda aceitável por grande parte da sociedade. Mas Bourdieu (2005) também alerta para o fato de que toda essa nobreza masculina tem um preço e pode, como citado no início deste subcapítulo, ser uma cilada para o homem. De acordo com a aluna, por exemplo, enquanto o menino fica nesta posição de rei, sem precisar estudar, simplesmente sendo homem, a menina está estudando mais, o que a levará a ultrapassá-lo no mercado de trabalho. “Por isso, hoje as mulheres estão passando por cima deles”, conforme a aluna mesma disse entre risadas. O que essa aluna afirma trata-se de uma tendência que se vem observando pelos números – mais mulheres nas universidades, na política, nas empresas. O que venho argumentando e mostrando com o meu exemplo da “sala VIP” é justamente o contrário – o homem ainda ocupando os melhores cargos e posições nas empresas.

Muitos meninos e homens adultos se sentem melhores do que as mulheres só por serem homens. Eles foram criados para pensarem assim. Muito provavelmente, antes deles, seus pais, inclusive a mãe, já pensavam assim. O preço para isso, pode, por outro lado ser bem mais alto do que não ser um bom aluno. Mais homens morrem no trânsito, mais homens morrem em situações de violência, de brigas, de assaltos; mais homens se arriscam em águas de rios e praias, portanto há mais afogamentos entre eles. Os homens procuram menos os médicos. Quando o fazem, é porque estão realmente doentes. Dificilmente um homem tem o seu médico, assim como a mulher tem o seu/sua ginecologista. Daí, a possível cilada de que nos fala Bourdieu (2005).

O homem parece, assim, estar preso a todo um aparato de como agir, de como mostrar-se, de como ser. Como se “ser” fosse algo que devesse se encaixar num esquema, muito mais do que algo intrínseco a ele mesmo. Ser homem, para Bourdieu, implica num “dever-se, numa virtus, que se impõe sobre a forma do “é evidente por si mesma”, sem discussão. O autor diz mais:

Semelhante à nobreza, a honra – que se inscreveu no corpo sob forma de um conjunto de disposições aparentemente naturais, muitas vezes visíveis na maneira peculiar de se manter em pé, de arrumar o corpo, de erguer a cabeça, de uma atitude, uma postura, às quais corresponde uma maneira de pensar e de agir, em éthos, uma

crença, etc. – governa o homem de honra, independentemente de qualquer pressão externa. (BOURDIEU, 2005, p.63)

Se o homem é nobre pelo gênero que carrega, ou que constrói, ou que é forçado a construir, também é preso, tal como os nobres das monarquias, a uma série de obrigações, de modos de ser e de se conduzir, de governar-se, muito mais do que as meninas no exercício de sua feminilidade. O homem é observado de acordo com o modo que fala, gesticula, anda, ergue a cabeça, etc. O homem parece engessado nesta obrigação que tem de demonstrar a todos e em todos os lugares os sinais de sua *virilidade*. Dessa forma, se ser homem é nobreza, então vai se compreender menos ainda os homens que não querem ser homens, que desistem dos atributos masculinos; esses serão abjetos, enquanto que a mulher que deseja incorporar atributos masculinos poderá até mesmo ser respeitada. Assim, na sala de aula, no pátio, na praça perto da escola, enfim, em todos os espaços escolares desta e de outras escolas, o menino se vê na obrigação de construir-se como homem, viril e dono de uma masculinidade inquestionável. A escola pode ser um lugar muito difícil se os padrões estipulados por todos os lados, principalmente por eles mesmos, não forem seguidos.

Muito mais como educador, mas também como pesquisador, observei que há, por parte dos meninos, um certo medo de não parecerem o que deles é esperado que pareçam. Nenhum menino, por exemplo, quer ser considerado menos “homem”. Dele é esperado que tenha coragem, que seja forte, que seja firme. Paradoxalmente a esta coragem toda, há esse medo de “fazer feio diante dos companheiros”. Bourdieu deixa isso muito claro, conforme o que segue:

Certas formas de “coragem” [...] encontram seu princípio paradoxalmente, no medo de perder a estima ou a consideração do grupo, de “quebrar a cara” diante dos “companheiros” e de se ver remetido à categoria, tipicamente feminina, dos “fracos”, dos “delicados”, dos “mulherzinhas”, dos “veados”. (BOURDIEU, 2005, p.66)

Nesse sentido, tenho observado que a menina é mais tranquila. Não que elas sejam sempre as boas alunas, sempre querendo estudar e nunca causando nenhum “problema”. O fato é que, quando o fazem, quando causam problemas disciplinares, por exemplo, ou quando não se dão bem nos estudos, não é para se construírem mais mulheres que o fazem. Pelo contrário, vejo que as mulheres se constroem “mais mulheres” desde que os estudos feministas passaram a elevá-las a posições antes impensadas. É como se fosse uma compensação pelos anos de dominação masculina que quase anularam a mulher, ou que a reduziram ao seu lugar na casa e somente nela. A menina na escola hoje, e ainda por cima,

dando-se melhor do que o menino é uma volta por cima que as mulheres estão dando. Volta, essa, muito merecida.

Por um lado, tem-se, assim, a mulher buscando e exigindo o seu espaço. Por outro, o homem “ficando para trás” já na idade escolar. O que se quis buscar, aqui, foi uma possível relação entre esse construir-se homem e o não aproveitamento escolar, colocando o menino em pé de desigualdade em relação às meninas na escola e, como consequência, na futura vida acadêmica e profissional. Tudo isso, levando-se em conta de que de ambos, meninas e meninos, esperam-se comportamentos diferentes. Talvez seja por isso que a eles sejam perdoadas algumas “falhas”, mais do que se perdoam às meninas.

Os alunos em geral, durante a pesquisa, disseram não perceber tal diferenciação. Para eles, os professores tratam de forma igual a ambos, meninos e meninas. Mas para alguns professores, para mim, e para Bourdieu, como se observa abaixo, não é bem assim:

Deveríamos mencionar aqui todas as observações que atestam que, desde a mais tenra infância, as crianças são objetos de expectativas coletivas muito diferentes segundo seu sexo e que, em situação escolar, os meninos são objetos de um tratamento privilegiado (sabe-se que os professores lhes dedicam mais tempo, que são mais seguidamente arguidos, mais raramente interrompidos e participam mais nas discussões gerais). (BOURDIEU, 2005, p.71/ nota de rodapé)

Este privilégio que os meninos desfrutam na escola mencionado por Bourdieu é algo naturalizado e, por isso mesmo, sutil, ao ponto de não ser percebido pelos alunos e, por isso, não mencionado por eles na pesquisa. É “normal” que um aluno (menino) não tenha uma caneta na hora de uma prova, por exemplo. Não há um só dia de avaliação em que um menino não peça uma caneta, ou um lápis para a realização da prova. E sempre encontra alguém que o socorra, quase sempre uma menina, que geralmente tem todo o material necessário. O corretivo líquido, chamado popularmente de “Erorex” (talvez seja uma marca cujo nome passou a ser quase sinônimo do produto), é o campeão nesse quesito. Por ser um material, digamos assim, de apoio, é muito natural que os meninos não o tenham, até por que a maioria deles leva para a aula um caderno na mão e uma caneta no bolso. Ter o tal “Erorex” na aula já seria esperar demais de um menino.

É desse tipo de privilégio que se está falando – natural, sutil, banalizado. E dificilmente o professor presente impede que isso continue acontecendo. Acaba-se deixando que o menino sem material seja socorrido. Com isso, acaba-se reforçando a hegemonia, a diferença no tratar, o privilégio, enfim. Não queremos, não quero eu com esta pesquisa, dizer que os homens e as mulheres sejam considerados iguais. Somos diferentes. O problema não é

ser diferente, mas ser tratado de forma diferente. O problema é atribuir mais valor a uma forma de ser em detrimento de outra. Não precisamos tratar os meninos como se meninas fossem ou vice-versa. Mas também não precisamos sempre reforçar atitudes, tal como a de permitir que o menino nunca tenha o material necessário, colocando-o sempre numa posição mais confortável. Não precisamos, enfim, continuar reforçando a masculinidade como algo nobre, mesmo que, às vezes, tal nobreza também seja uma cilada, conforme já se discutiu.

Cilada ou não, o fato é que tudo isso tem acontecido na escola, ou nas escolas. O menino procura se construir à luz daquilo que acha mais certo para a garantia de sua masculinidade, ou mesmo para a garantia da percepção pelos demais de tal masculinidade, o que é mais importante do que a própria masculinidade em si, mesmo que o preço seja um pior aproveitamento escolar. Se, por ora, ele não vai se dando tão bem quanto às meninas na escola, ele pode achar que, mais à frente, dar-se-á muito melhor, o que sabemos, pode acabar acontecendo. O menino aprende que a masculinidade é nobre. Exagero? Não segundo aquele que assim definiu a masculinidade:

Realmente, não seria exagero comparar a masculinidade a uma nobreza. Além do fato de que o homem não pode, sem derrogação rebaixar-se a realizar certas tarefas designadas como inferiores, as mesmas tarefas podem ser nobres e difíceis quando são realizadas por homens, ou insignificantes e imperceptíveis, fáceis e fúteis, quando são realizadas por mulheres, como nos faz lembrar a diferença entre um cozinheiro e uma cozinheira, entre o costureiro e a costureira; basta que os homens assumam tarefas reputadas femininas e as realizem fora da esfera privada para que elas se vejam com isso enobrecidas e transfiguradas. (BOURDIEU, 2005, p.75)

Aquilo que os homens fazem é mais valorizado do que a mesma coisa se feita por uma mulher. Se a cozinha, como já se falou anteriormente, é uma peça feminina da casa e, por isso, ser cozinheira é algo mais feminino do que masculino, valoriza-se menos a cozinha e a função de cozinheira. Mas se o homem passa a se interessar pela peça e passa a se interessar pelo cozinhar, tudo isso ganhará um status não antes alcançado, principalmente se sair da esfera privada. Tarefas fáceis e despercebidas, como o cozinhar e o costurar, ganham status de nobreza se executadas por homens. Os “chefs” são mais valorizados do que as cozinheiras, os cabeleireiros mais do que as cabeleireiras, e assim por diante. Mais valorizados, ainda, são os profissionais que já exercem funções naturalizadas como mais masculinas, como engenharia, por exemplo. E o menino, aluno, sabe de tudo isso. Talvez passe pela cabeça dele que é muito melhor “jogar bola” do que carregar livros e fazer leituras se, no futuro, o mercado ainda o vai valorizar mais. É sabido que os homens ganham mais no mercado de trabalho, que têm

salários maiores, que têm mais oportunidades, que exercem funções hierarquicamente superiores na maioria das empresas. Ainda conforme Bourdieu:

A melhor prova das incertezas do estatuto atribuído às mulheres no mercado de trabalho reside, sem dúvida, no fato de que elas são sempre menos remuneradas que os homens, e mesmo quando todas as coisas são em tudo iguais, elas obtêm cargos menos elevados com os mesmos diplomas e, sobretudo, são mais atingidas, proporcionalmente, pelo desemprego, pela precariedade de empregos e relegadas com mais facilidade a cargos de trabalho parcial – o que tem, entre outros efeitos, o de excluí-las quase que infalivelmente dos jogos de poder e das perspectivas de carreiras. (BOURDIEU, 2005, p.110/111)

Talvez o preço a ser pago pelo construir-se homem e exercer esta masculinidade classificada como hegemônica não seja tão alto assim. Talvez a cilada não seja tão perigosa. Estar engessado, mas fazendo aquilo de que se gosta, como jogar bola, por exemplo, ter um determinado jeito de falar e de andar, enfim, enquadrar-se neste rígido padrão exigido pelo meio, pode não ser, para o menino, algo tão difícil de fazer. Provavelmente tudo isso possa ser o pesadelo justamente do menino que não tem esse perfil, daquele que detesta o vestiário do ginásio de esportes (*locker room*, em inglês). Mas não é desse menino que se está falando aqui. Aqui interessa justamente aquele que se subjetiva e se constrói de acordo com os padrões socialmente e historicamente pré-estabelecidos para ele. Tudo isso ele faz em diversas esferas de sua vida, em diversos locais; a escola é um deles. Subjetivar-se, construir-se, obedecendo a uma complexa rede de relações de poder também são conceitos centrais desta pesquisa e que passam a ser discutidos no capítulo seguinte.

6 MASCULINIDADES: PODER, SUBJETIVAÇÃO E CONSTRUÇÃO

A construção da masculinidade de que falei no capítulo anterior não se dá ao acaso, ou como algo inato do menino que, ao perceber-se homem, passa a fazê-lo naturalmente. O menino, assim como a menina, já nasce no meio de uma intrincada rede de relações que exercem sobre ele e ela um determinado poder. Se a ele podemos resistir, dele não podemos escapar. Nascemos todos submetidos a discursos e enunciados que tornam verdadeiras construções que passamos a reproduzir, atribuindo-lhes ainda mais força de verdade.

Poder é, portanto, um conceito central para a discussão que aqui se estabelece. Definir poder, por outro lado, é algo arriscado para o escritor de uma dissertação que busca em Foucault amparo para o que quer dizer. Mais arriscado, ainda, uma vez que o próprio autor não tem uma definição do que seja poder. Segundo ele o poder se encontra nas relações que se estabelecem entre as pessoas, nos discursos que ouvimos e repetimos, não tendo ele definido, conceitualmente, o que é o poder. Conforme ele mesmo diz, “A que se deve obedecer, a que coação estamos submetidos, como, de um discurso a outro, de um modelo a outro, se produzem efeitos de poder? [...] Não tenho uma concepção geral e global de poder.” (FOUCAULT, 2010, p.227)

Assim, entendo poder como algo que está presente nas relações às quais pertencemos – na família, na escola, na sociedade. O poder é algo que está presente nos discursos e enunciados que se repetem a cada dia e que ganham força de verdade dependendo de quem repete, de que lugar o faz, de como o faz. O poder, porém, não é a fonte desses discursos e dos enunciados que deles nascem. Segundo Foucault, “o poder não é fonte nem origem do discurso, mas alguma coisa que opera através do discurso” (2010. P.253).

Assim, o menino construtor de uma masculinidade, aqui classificada conforme Connell de hegemônica, a constrói da forma que o faz porque nasce numa tensão constante entre o corpo sexuado e o que se espera desse corpo sexuado. Nasce numa tensão entre o que os outros dele esperam e aquilo que ele mesmo espera de si. Tudo isso porque nasce no meio de enunciados pré-existentes que aprenderá não só a seguir, mas a repetir, dando-lhes ainda mais o status de verdade que já possuem.

Coisas de menino, como jogar bola, ser mais livre, estar mais na rua do que no ambiente doméstico o que, depois, fará com que se sinta menos à vontade na sala de aula do que a menina, são assim consideradas porque foram repetidas por tantas pessoas que passaram a ter status de verdade. Não são poucos os pais que atendo com professor conselheiro que justificam as falhas escolares de seus filhos (meninos) pelo simples fato de serem meninos.

Produz-se, também, essa verdade: a de que ser menino é justificativa para ter um material escolar mais desorganizado, a não ter o material completo na sala de aula, a não ter o mesmo rendimento do que, por exemplo, a irmã, que é sempre mais dedicada. Os próprios colegas repetem isso diariamente. É comum ouvirmos deles e delas que os meninos não são bons alunos porque estão sempre mais interessados em outras coisas que não naquilo que é da escola. É claro que aqui se está falando de um modo geral. Há muitos meninos que não seguem esse estereótipo do mau aluno. Ser um bom aluno, como já se disse nesta dissertação, poder ser muito bom para um menino e pode colocá-lo, como de fato se observa em muitas salas de aula, em uma posição de destaque sobre os demais, sendo respeitado, inclusive enquanto o menino que é. Não sendo isso a regra geral, mas quase a exceção, justifica-se o ser mau aluno, através da repetição de uma verdade que está arraigada no meio escolar: os meninos, em geral, são mais relapsos do que as meninas no que se refere às coisas da escola. Tal verdade não poderia ser senão algo construído, produzido por uma sociedade marcada pelas relações de poder das quais começo falando no início deste capítulo. Segundo Foucault:

Há efeitos de verdade que uma sociedade como a sociedade ocidental, e hoje se poderia dizer a sociedade mundial, produz a cada instante. Produz-se verdade. Essas produções de verdade não podem ser dissociadas de poder e dos mecanismos de poder, até mesmo porque esses mecanismos de poder tornam possíveis, induzem essas produções de verdade, e porque essas produções de verdade têm, elas próprias, efeitos de poder que nos unem, nos atam. (FOUCAULT, 2010, p.229)

Estamos, assim, segundo o autor, unidos, atados, às verdades que nós mesmos construímos. Talvez, enquanto os meninos e seus pais continuarem a acreditar que é natural que o menino queira estar na rua ou na frente do vídeo game, muito mais do que na escola, ao contrário da sua irmãzinha toda dedicada e dona das “canetas coloridas”, seu desempenho escolar continue a ser inferior ao desempenho delas. Acreditar nisso é dizer para o menino que ele não precisa ser tão bom quanto a sua irmã, ou a sua prima, ou a sua colega. É dizer para ele que ele não precisa ficar horas fazendo os temas e, assim, perdendo de ficar na rua com seus amigos. O contrário é que poderia ser um problema. Afinal, que problema tem aquele menino que prefere pintar borboletas a jogar futebol? O pintor de borboletas vai logo entender que ele está na ponta mais fraca de uma corda esticada entre si e outrem nas relações de poder das quais fará parte em sua vida. Tais relações existem e estão em todos os lugares. Não podemos estar alheios a elas. Conforme Foucault:

As relações de poder existem entre um homem e uma mulher, entre aquele que sabe e aquele que não sabe, entre os pais e as crianças, na família. Na sociedade há

milhares e milhares de relações de poder e, por conseguinte, relações de forças de pequenos enfrentamentos, microlutas, de algum modo. (FOUCAULT, 2010, p. 231)

Dentre essas milhares de relações de poder estão os professores e os alunos, os meninos e os outros meninos, o menino e ele mesmo. Talvez esta última relação seja a mais forte, ou a mais pertinente em relação a tudo que vem sendo colocado nesta pesquisa, afinal a relação que o menino estabelece com ele mesmo tem a ver com subjetivação, sujeitamento, construção. Entre tantas coisas, o menino aprende não apenas em relação ao meio, mas também consigo mesmo a construir-se homem. Muitos meninos podem acreditar que, para tanto – ser o menino que é e o homem que se vai construindo – não é preciso ser um bom aluno. Não é preciso ter material na sala de aula, nem mesmo a caneta na hora da prova, até por que sempre encontrará alguém que lhe empreste a tal caneta. O menino, tal como a menina, mas aqui refiro-me a ele, que é objeto de minha pesquisa, acredita, pois, naquilo que “lhe enfiaram na cabeça”. E depois de ter algo assim, enfiado na cabeça, torna-se muito difícil de reverter. Nas palavras de Foucault:

O que seria do poder de Estado, aquele que impõe, por exemplo, o serviço militar, se não houvesse, em torno de cada indivíduo, todo um feixe de relações de poder que o liga a seus pais, a seu patrão, a seu professor – àquele que sabe, àquele que lhe enfiou na cabeça tal ou tal ideia? (FOUCAULT, 2010, p.231)

Esse feixe de relações que se encontra em torno de cada um de nós é o que produz as verdades nas quais acreditamos e que passamos a reproduzir. É por isso, talvez, que se acredite tanto que a matemática ainda é algo mais masculino, como já se discutiu anteriormente; que a educação física é um mundo dos gurus – são eles os mais ansiosos pela aula de educação física, algo que observo sempre que o meu período a antecede. É porque se dá o carro para o menino tirar da garagem e nela de volta colocar que faz com que ele pense, desde cedo, que dirigir faz parte do mundo do homem – mundo “invadido” pelas mulheres que sempre estão “atrapalhando o trânsito” (conforme o que dizem muitos homens em tom jocoso quando se referem às mulheres motoristas). Há muito tempo que sabemos, porém, que as mulheres são mais cuidadosas no trânsito, têm o seguro mais barato por isso, provocam menos acidentes. Mesmo assim, têm que, constantemente provar que são boas, pois constantemente ouvem o contrário.

O poder, tal como aqui se coloca não é, de modo algum, algo que escraviza, ao qual estamos como que acorrentados. Uma relação de escravidão é estagnada. Não havendo possibilidade de resistência, não há poder. Quanto mais se resiste, mais força se dá ao poder,

ao mesmo tempo em que o legitima. Não havendo essa possibilidade, não há poder. Conforme Foucault, é a própria possibilidade de resistência que dá ao poder mais força:

Quero dizer que as relações de poder suscitam necessariamente, apelam a cada instante, abrem a possibilidade a uma resistência, e é porque há possibilidade de resistência real que o poder daquele que domina tenta se manter com tanto mais força, tanto mais astúcia quanto maior for a resistência. (FOUCAULT, 2010, p.232)

Se não houvesse essa possibilidade de resistência, as mulheres acreditariam piamente que não nasceram para dirigir e estariam até hoje na “carona dos homens.” É justamente por resistir a essas verdades que acabam por se construir as motoristas que são. Quero deixar claro, aqui, que uso o exemplo das mulheres no trânsito quase como uma metáfora do que venho dizendo: a possibilidade de resistência por parte das mulheres no que diz respeito ao trânsito é que faz com que os enunciados que dizem o contrário passem a ser repetidos tanto mais fortemente. Ou seja, quanto mais as mulheres se mostram competentes no trânsito, mais os homens repetem o contrário – que elas só atrapalham. O problema é que tal enunciado ganha força de verdade e, muitas vezes, passa a ser repetido até por elas. Já ouvi, diversas vezes, meninas acabarem concordando com a teoria de que os homens, realmente, dirigem melhor. De qualquer forma o que interessa para esta dissertação é colocar o poder sob essa perspectiva – a de que ele faz parte de relações sociais, que está nos discursos que o reproduzem e que encontra, na possibilidade de resistência, ainda mais força.

É provável que o menino encontre no processo de construção de sua masculinidade e no exercer dessa masculinidade algo que o agrada, que o coloque numa posição confortável em relação aos outros. Ele percebe o valor que a sociedade lhe dá. Ele sabe que sua miniatura de “skate” convencerá mais facilmente aos demais que o preço pago por ela é mais razoável do que preço das canetas coloridas. Afinal, miniaturas de “skate” fazem parte do mundo deles e as canetas do mundo delas.

Tudo isso é uma questão de governo. Governo do próprio comportamento; governo do comportamento dos outros; governo de uns sobre os outros, conforme as relações de poder nas quais todos estamos inseridos. Isso é o que Foucault chama de “governamentalidade” – essa técnica de governar-se e de governar; de aceitar quem nos governa. Nas palavras do autor: “Como governar-se, como ser governado, como governar os outros, por quem devemos aceitar-se governados, como fazer para ser o melhor governante possível?” (FOUCAULT, 2010, p. 282).

No comportamento dos meninos percebe-se uma constante busca de como ser o melhor governante possível de si mesmo. É preciso mostrar-se viril em tudo: no jeito de falar e de caminhar; nos gostos que tem; nas cores que prefere; nas roupas que usa. É preciso mostrar-se viril para que de sua masculinidade não se tenha dúvida. Talvez o governo mais difícil seja o que faz, portanto de si mesmo. Há uma vigilância constante sobre os meninos nesse sentido e talvez a maior delas parte deles próprios. O menino zela pela sua masculinidade, no sentido de virilidade, de masculinidade hegemônica, como um tesouro. Tal virilidade é mais do que um comportamento presente, é uma promessa de comportamento; é uma promessa a si e à sociedade do homem que está por vir. Disso Foucault também fala muito claramente. Diz ele que “A virilidade deve estar presente enquanto forma precoce e promessa de comportamento: conduzir-se já como o homem que ainda não se é.” (FOUCAULT, 2009, p.252).

Ora, quem é esse homem que ainda não se é? Afinal, não nascem os meninos já homens? Aqui, pois, a palavra homem assume toda essa construção que está por trás de si. A categoria homem, assim como a categoria mulher de Beauvoir não é inata. Não se nasce homem – constrói-se homem. E esse construir-se não é muito fácil. Faz parte de um emaranhado de relações de poder às quais todos pertencemos. Faz com que o menino aprenda como conduzir-se, como dizer o que tem a dizer, como mostrar-se, que tom de voz empregar, como cumprimentar outros meninos, como agir diante deles, como mostrar-se às meninas e às pessoas em geral e, ainda e principalmente, como mostrar-se a si mesmo. Como diz FOUCAULT, é necessário, pois, conduzir-se,

é necessário conduzir-se – isto é, a maneira pela qual se deve constituir a si mesmo como sujeito moral, agindo em referência aos elementos prescritivos que constituem o código. Dado um código de ação, para um determinado tipo de ações (que se pode definir por seu grau de conformidade ou de divergência em relação a esse código), existem diferentes maneiras de “se conduzir moralmente” em relação a esse código. (FOUCAULT, 2009, p. 34)

Há um código, como diz o autor, e diferentes maneiras de se conduzir moralmente diante dele. Os meninos, em geral, entendem esse código, e aprendem a se comportar de forma a serem percebidos como meninos. O grau de conformidade ou de divergência em relação a esse código de condutas exigidas do menino-homem pode lhe valer a valorização ou não da pessoa que é. O menino que, em geral, conforma-se ao código, é mais valorizado socialmente, pois apresenta-se como promessa de um homem viril. O que não se conforma é cobrado o tempo todo a confirmar-se como homem e como heterossexual. Como já disse

antes, esta pesquisa é muito mais uma questão de gênero do que de sexualidade, mas se a primeira é o foco de tudo, a segunda não pode nunca ser esquecida, pois se está falando, sim, de meninos e de meninas, de homens e de mulheres e do distanciamento que se estabelece entre eles na escola. Mas se está falando, sobretudo, de homens heterossexuais e do distanciamento que se estabelece entre eles, os homens heterossexuais e as mulheres, num mundo onde se busca constantemente uma equidade de gênero.

Os homens e as mulheres se sujeitam a esse mundo ainda muito masculino, mas que busca, ou pelo menos mostra buscar – haja vista o Global Gender Gap Report (Relatório Global de Distanciamento de Gênero) já citado neste trabalho e que é uma das preocupações da ONU – um mundo de oportunidades mais iguais para ambos. Os homens, por sua vez, sujeitam-se à esse código de condutas que o leva para a construção de sua masculinidade, para que dela não se tenha nenhuma dúvida. Isso é o que Foucault chamou de “modo de sujeição, isto é, a maneira pela qual o indivíduo estabelece sua relação com a regra e se reconhece como ligado à obrigação de pô-la em prática.” (FOUCAULT, 2009, p.35)

Há meninos que se mostram líderes na sala de aula. Meninos que se mostram mais masculinos do que os outros, de quem alguns têm até medo, confundindo esse medo com respeito. Muitos meninos se prevalecem de sua força física, evidentemente maior do que a força das meninas e dos meninos mais delicados para impor o seu reinado na escola. Há, assim, meninos que comandam os outros. Comandar os outros, porém, só é possível para aqueles que sabem como comandar-se a si antes de mais nada. Sobre isso também nos fala o autor: “Quem deve comandar os outros é aquele que deve ser capaz de exercer uma autoridade perfeita sobre si mesmo. O mais real dos homens é rei de si mesmo.” (FOUCAULT, 2009, p. 100)

Volto a dizer que não se está, aqui, fazendo apologia ao mau aluno, ao menino que exerce na força sua forma de dominar e que esse menino é o “mais real dos homens” na escola. Já foi dito antes que ser o mais real de todos pode ser aquele que melhor se destaca na sala de aula como bom aluno, aquele que se mostra capaz de passar em concursos, que aprende outro idioma, que, enfim, dá mostras de quem quer crescer na vida através dos estudos. Volto a lembrar, no entanto, que a regra geral não é essa; a maioria dos alunos parece preferir mostrar-se homens a mostrar-se bons alunos. Para esses, a garantia da hombridade mostrada e reconhecida parece lhes garantir como que um conforto, algo que os deixa em paz consigo e com os demais. O menino, e por extensão, o homem que esse menino quer ser, procura mostrar o homem que é o tempo todo. É como nos diz Foucault: “No uso dos prazeres do macho é necessário ser viril consigo como se é masculino no papel social.” (FOUCAULT,

2009, p.103) Esse excerto do autor deixa muito claro o quanto é importante para o homem que se mostre viril o tempo todo, inclusive, ou principalmente no papel social.

Os meninos sabem que a escola pode lhes proporcionar um caminho alternativo à realidade a qual pertencem. Estou me referindo especificamente aos meninos das escolas públicas que, em geral, nascem num meio de poucas oportunidades de trabalho e de uma vida mais digna. Porém, a promessa de um futuro melhor parece-lhes distante. Essa mudança requer todo um esforço, todo um tempo a ser despendido. Os educadores, em geral, procuram mostrar isso aos alunos e alunas. A realidade, porém, o presente, e não o futuro, parece ser mais real, mais tentador. Ora, por qual razão um menino dedicar-se-ia à escola se, no mercado de trabalho, ele percebe que os homens se dão melhor do que as mulheres; se a sociedade, em geral, valoriza mais o comportamento e as prioridades masculinas do que as femininas. Desse modo, o menino aprende a se conduzir como sujeito, como diz Foucault, de modo a usar a medida e o momento de sua vida como melhor lhe convém. Nas palavras do autor,

a possibilidade de constituir-se como sujeito, mestre de sua própria conduta, isto é, de se tornar – como o médico em relação à doença, o piloto entre os escolhos ou o político em relação à cidade – o hábil e prudente guia de si mesmo, apto à conjecturar como convém sobre a medida e o momento. (FOUCAULT, 2009, p.175)

Ser hábil e prudente guia de si mesmo pode estar, aos olhos dos educadores, no caminho da escola, através do estudo, da mudança. O fato é que é difícil de convencer os alunos a pensarem desse modo. Na sociedade imediatista em que se vive hoje, todos querem os resultados agora. E os resultados prometidos pela escola levam mais tempo. Levam toda uma jornada – justamente no período em que somos jovens e cheios de vontade de “mudar o mundo”. Entre os meninos, percebo haver menos força de vontade para esperar pelas mudanças que a escola pode proporcionar a suas vidas. O mercado de trabalho, por exemplo, pode ser uma promessa mais imediata de mudança. Isso também justifica um melhor desempenho escolar por parte das meninas em relação aos meninos. O fato, porém, é que as meninas também estão trabalhando e, nem por isso, deixam a escola. Já o menino, um bom motivo para deixá-la é tudo do que precisam para fazê-lo. É como se a sociedade ainda estivesse vivendo no tempo em que o homem é que trabalhava e a mulher ficava em casa. No tempo em que o homem, além de governar-se, governava a casa e, assim, a mulher. Isso funcionou, por exemplo, na Grécia Antiga, onde Foucault buscou elementos para a escrita de sua obra *A História da Sexualidade II*. Conforme um dos trechos dessa obra, o autor nos diz o seguinte: “A temperança do marido diz respeito a uma arte de governar, de se governar, e de

governar uma esposa que é preciso conduzir e respeitar ao mesmo tempo, pois ela é, diante do marido, a dona obediente da casa.” (FOUCAULT, 2009, p.208)

Que na Grécia tenha sido assim; que até pouco tempo atrás, historicamente falando, tenha sido assim, entende-se, ou, pelo menos, sabe-se. Mas que ainda se pense assim, num momento em que o mundo todo se preocupa com uma paridade de gênero, e onde as mulheres conquistaram espaços nunca antes imaginados, é inaceitável. O fato, porém, é que muitos continuam a pensar dessa forma e a reproduzir esse padrão, mesmo quando pensam ou dizem não fazê-lo. É fácil, por exemplo, aceitar o fato de uma mulher querer ser dona de casa e não trabalhar fora. Poucos veriam essa decisão com estranhamento. Mas e o contrário? Se um homem resolver que o melhor para si é ficar cuidando da casa enquanto a mulher trabalha? O estranhamento seria evidente. Sobre isso, também fala Foucault, referindo-se ao comportamento dos gregos: “Segundo ele (Aristóteles) entre o homem e a mulher a relação é evidentemente desigual posto que é papel do homem governar a mulher (a situação inversa, que pode ser dividida a várias razões, é ‘antinatural’)”. (FOUCAULT, 2009, p.222)

Mas e o que tudo isso tem a ver com a discussão que se está fazendo com a escola e o desempenho escolar que se diferencia entre meninos e meninas? Ora, acreditar que trabalhar é mais importante do que estudar, que é sua função fazer isso e que a mulher ainda é aquela que fica em casa, ou que pode ficar, pode ser um dos fatores que levam os meninos a se comportar da forma como se comportam na sala de aula – afinal, aquele não é o seu lugar. O “antinatural” para muitos meninos é ficar em casa, é ficar na escola, é não estar na rua. O menino acredita-se dono da rua, sendo lá o seu ambiente “natural”. É assim que aprendeu a construir-se. É assim que acredita ser mais valorizado socialmente enquanto o homem que quer ser.

Como já foi mencionado antes, as relações de poder às quais todos pertencemos e das quais dificilmente escapamos, embora possamos a elas resistir, é uma constante tensão entre si e os outros – entre o pai e o filho, entre o professor e o aluno, entre um colega e outro. Mas a tensão entre um indivíduo e si mesmo talvez seja a mais difícil, ou a mais forte. Trata-se da “armadilha” prevista por Bourdieu quando ele fala que o homem, para ser homem, está preso a todo um conjunto de ações, de regras, de maneiras de ser e de se conduzir. Os outros são importantes; a opinião dos outros é importante; mas a relação consigo mesmo é a mais tensa, aquela que permanece em nós o tempo todo. Mais do que ser reconhecido como o homem que quer ser, o menino precisa reconhecer-se dessa forma. Assim, nos diz Foucault:

Trata-se, então, de constituir-se e reconhecer-se enquanto sujeito de suas próprias ações, não através de um sistema de signos marcando poder sobre os outros, mas através de uma relação tanto quanto possível independente do status e de suas formas exteriores, já que se realiza na soberania que exerce sobre si próprio. (FOUCAULT, 2009, p.92)

O tempo todo vem se falando nesta pesquisa de construir-se, acreditando-se que nada disso é natural e inato. Ser mulher não é natural, assim como não o é ser homem. Essa construção é marcada por expectativas que os outros têm sobre nós desde o nascimento. Tais expectativas passam a ser as nossas próprias assim que passamos a ter consciência delas. Tal construção é o que Foucault chama de subjetivação. Os sujeitos se subjetivam da forma que julgam ser a forma ideal de ser. Para os meninos, essa forma ideal de ser é mostrar a todos e a si mesmo, o tempo todo, o menino que é. Um aluno não vai perder a oportunidade de marcar a sua masculinidade na sala de aula, mesmo que seja através de uma atitude não adequada ao aluno.

Ser um bom aluno continua sendo, para a escola e para todos, aquele que faz as atividades propostas pelos professores, aquele cujos pais não precisam ser chamados na escola diversas vezes durante o ano, aquele que estuda para as provas, que lê os livros solicitados. Na maioria das salas de aula, o que se observa é que as meninas ocupam mais essa categoria – a do bom aluno, no caso, a de boa aluna – do que os meninos. O caderno delas é mais organizado, está em dia; o material delas é mais completo; os trabalhos pedidos pelos professores são feitos por elas; a letra dela é mais bonita. A menina é mais disciplinada do que o menino no que diz respeito ao que deles se espera na escola. A disciplina requer todo um emprego do corpo, como diz Foucault. E o corpo da menina parece estar mais ambientado do que o do menino na sala de aula. Sobre a disciplina e o emprego do corpo e o exemplo da boa caligrafia, coisa que os meninos em geral não têm, também nos fala Foucault:

No bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil: tudo deve ser chamado a formar o suporte do ato requerido. Um corpo bem disciplinado forma o contexto de realização do mínimo gesto. Um boa caligrafia, por exemplo, supõe uma ginástica – uma rotina cujo rigoroso código abrange o corpo por inteiro, da ponta do pé à extremidade do indicador. (FOUCAULT, 1987, p.130)

Ter uma letra bem feita não é inato. Não se nasce mais capaz de desenhar uma letra bonita como se isso estivesse relacionado ao sexo, ou ao corpo sexuado do qual se falou anteriormente. Se a menina a tem, é porque aprendeu desde cedo a escrever melhor. Se o homem acha que dirige melhor do que a mulher, é porque desde cedo tira o carro do pai da garagem, com o incentivo deste. Um menino pode não gostar de ler um livro ou fazer um

tema, mas não vai se incomodar de passar horas lavando e esfregando um carro, simplesmente pelo prazer de poder manobrá-lo. Tudo isso, ter uma boa caligrafia, dirigir um carro, exige um “rigoroso código de conduta que abrange o corpo inteiro, da ponta do pé à extremidade do indicador”, conforme se observa nas palavras do autor no excerto anterior.

Encerro aqui toda a parte teórica do presente trabalho. Até agora, citei os autores que me ajudaram a entender essas questões de gênero e a sua ligação com o desempenho escolar dos meninos. Até o presente momento, mostrei de que forma busquei teoricamente a qualificação do meu olhar. A partir daqui, trago a análise dos dados coletados durante a pesquisa, durante as entrevistas com os alunos e alunas que colaboraram com este trabalho. As citações, agora, passam a ser as falas desses alunos e alunas. Vamos, pois, a elas.

7 CANETAS COLORIDAS OU MINI-SKATES? COISAS DE MENINAS E COISAS DE MENINOS NA ESCOLA

Já foi referida, no capítulo anterior, a história das canetas coloridas e dos mini-sketes. Isso realmente me chamou a atenção no início deste ano letivo de 2012. Em quase todas as salas de aula nas quais entrei, percebi, entre as meninas, essa nova “febre” – o tal conjunto de canetas coloridas, do tipo hidrocor, mas de ponta muito fina, próprias para, por exemplo, sublinhar ou destacar algo. Mas o fato é, que, para desespero dos meninos, esse material pode chegar a custar algo em torno de cem reais. Numa das salas onde entrei, dois meninos, do tipo populares e muito salientes, vieram correndo me mostrar essas canetas, pertencentes a uma de suas colegas. Ao fazê-lo, me perguntaram: “Sor, o senhor nem imagina quanto custam essas canetas. Adivinha! Noventa reais!!! Acredita?” A menina tentava se justificar explicando que as tais canetas eram importantes para sublinhar, deixar o caderno mais bonito, essas coisas. Eles até entendiam, mas não se conformavam com o preço pago. Lembrei-lhes, então, que, alguns anos antes havia uma outra febre, só que entre os meninos – ter uma miniatura de skate, ou algo que eles chamavam de “skate de dedo”. Perguntei-lhes se lembravam-se do preço dos tais skates, pois eram bem caros também. Não responderam. Ficaram pensando.

Repito a história das canetas coloridas porque ela muito tem a ver com esta pesquisa e o que até aqui venho dizendo; tem a ver com a valorização que se dá ao que é masculino em detrimento daquilo que é feminino. Ora, o que é coisa de menina e o que é coisa de menino numa sala de aula? A menina é questionada por comprar canetas – material até dispensável, mas, ao fim e ao cabo, útil na sala de aula. Ela tem, o tempo todo, que explicar, negociar, provar que aquilo que julga importante o é de fato. O menino não precisa disso. As coisas das quais gosta se justificam simplesmente por pertencerem ao seu universo. O tal “mini-skate”, por exemplo, que só servia para atrapalhar a aula, pois eles passavam, o tempo todo brincando com aquilo, podia custar muito mais do que o bom senso pagaria. O universo masculino quase nunca é questionado. Ele tem valor por si. Dispensa explicações. Talvez seja por isso que se pague tanto por uma camisa de futebol, por exemplo. O mesmo não ocorre no universo feminino na sala de aula.

Outra coisa que se tira desse exemplo é que as meninas investem mais nas coisas que pertencem ao universo escolar, como canetas, coloridas ou não, cadernos, agendas, etc. Os menino, em geral, mal têm o indispensável: um caderno, uma caneta no bolso, talvez o livro didático. Durante a pesquisa, pude observar aquilo que já vinha e venho, também, observando como professor na escola onde trabalho – o quão diferente é o universo de um e de outro na

sala de aula, o quão diferentes são as prioridades de um e de outro. Como já disse no início deste trabalho, tudo isso foi qualificado através de pesquisa. Sendo assim, passo, agora, a analisar as falas dos alunos entrevistados. Nesta parte da dissertação, que se inicia neste capítulo e que se estende pelos próximos três, citarei as falas dos alunos, dos professores e funcionários com os quais conversei e trechos de redações que recolhi. As citações, agora, não são mais de autores lidos, mas dados de pesquisa.

Ter canetas coloridas, definitivamente é mais coisa de menina do que de menino. Se ele tiver a famosa caneta azul, já está bom, pois frequentemente ficam pedindo, para as gurias, uma caneta emprestada. Frequentemente os meninos não têm como copiar, coisa que, muitas vezes deixam de fazê-lo. Durante as minhas observações pude perceber que o número de alunos que não copia é muito maior entre os meninos. Um dos meninos entrevistados, que aqui estou chamando de “Henry”, é muito dedicado aos estudos, inteligente, considerado pelos professores e colegas como um dos melhores alunos da turma e até de todo o Ensino Médio. Mesmo ele, não é muito dado a copiar.

Conforme o que ele mesmo diz: “Quando tem projetos, um ponto, dois pontos, a gente faz, né...? Eu fiquei com 29. Valia 30. Eu fiquei com 29 porque eu não copiava.” O Henry, assim como muitos meninos, abrem mão até mesmo de ter a nota máxima, coisa que conseguiriam pelas provas e outros instrumentos de avaliação, simplesmente para não precisarem copiar os conteúdos do quadro. Se meninos como esse agem assim, o que dizer daqueles que, em geral, vão mal nos estudos e não se interessam pela escola? Segundo Henry, copiar, principalmente nas aulas de matemática, disciplina na qual se destaca e na qual perdeu o tal ponto que a professora atribui a quem tem o material organizado, é algo que lhe faz perder tempo. Para que copiar, pergunta ele, mesmo sabendo que isso é o certo a fazer. Nas palavras do Henry: “Mas o certo é copiar. Mas, às vezes, a gente olha e acha tão fácil. E é uma coisa que pra copiar demora dez minutos, pra resolver demora três segundos, então... resolvo direto e dou a resposta direto.”²⁸

Outra justificativa para o não copiar que esse mesmo aluno deu é de que a sua letra é muito feia. Ele repete enfaticamente isso numa de suas falas: “A minha letra é muito feia. A minha letra é muito feia.” Ter a letra feia é algo natural entre os meninos. Quase todos e todas acham isso normal. Letra de menino é feia mesmo. Em geral, quem passa os trabalhos a limpo, quem faz os cartazes, enfim, quem escreve quando o trabalho é em grupo, são as

²⁸ Todas as falas dos alunos foram gravadas e decupadas. Todo o material – áudio e decupagem se encontra guardado pelo pesquisador. As falas foram transcritas tal e qual como foram ditas pelos alunos, mantendo-se as expressões que eles usaram e o português que eles usaram. Não foi feita nenhuma correção de português para este trabalho.

meninas, salvo raras exceções. As meninas, que nessas questões de realização de trabalho, lideram o grupo, “botam os meninos a trabalhar”, como “Maria” mesma coloca:

É que a gente bola todo um projeto nos mínimos dos mínimos detalhes. A começar... Aí o que que a gente botou os guris a fazer... A gente botou eles a cortar o TNT, atrás.. porque a gente precisa de força pra isso. Pra pregar na parede. A gente não tem. Eles fizeram só o trabalho braçal e a gente ia ajeitando o trabalho...

Segundo ela, o trabalho braçal, às vezes é necessário – como cortar papel, ou TNT, por exemplo. Ora, já que os meninos não leem, não copiam, não gostam de escrever e, em geral, só atrapalham numa pesquisa em grupo, por que não colocá-los a fazer aquilo para o qual nasceram, trabalho braçal? Elas fazem o cartaz e eles pregam-no na parede. Simples assim. Só que o fazer o cartaz rende muito mais aprendizagem do que pregá-lo na parede. E assim o distanciamento de que se vem falando vai se formando, vai ficando cada vez mais evidente. As meninas fazem o trabalho, os meninos entram na carona. Elas aprendem mais através do que fizeram. Eles só se dão conta disso, muitas vezes, quando já é tarde demais. Segundo os gráficos apresentados na seção de apêndices (conforme já mencionado), há mais meninas do que meninos no Ensino Médio, especialmente no terceiro ano. Isso porque eles, em média, reprovam mais. Um dos professores com os quais conversei, chegou a dizer que, pelo que vem observando, os meninos levam uns dois anos a mais dos que as meninas para saírem da escola. Essa impressão do professor se confirma pelos números apresentados e que também se encontram na seção de apêndices.

Segundo Maria, as meninas se dão melhor na escola. “Ganham disparado”, conforme ela mesma diz. “A única diferença é que os meninos levam menos a sério os estudos do que as meninas. Acho que as meninas se destacam mais porque se sentem melhor na escola do que os meninos. Eu acho que guris ganha disparado.” Isso evidencia o quanto os alunos percebem que os meninos se sentem menos à vontade na sala de aula do que as meninas, preferindo outros lugares, tais como o pátio ou mesmo a rua.

Por que as meninas se sentiriam melhor na escola do que os meninos? O que leva isso a acontecer? A escola seria um ambiente mais feminino, como já foi colocado na parte teórica deste trabalho? Conforme se observa pela fala da aluna acima, eles mesmos assim percebem a escola, pelo menos a sala de aula. Os meninos e meninas entram em contato com a escola, na esmagadora maioria das vezes, através de uma professora, visto que, nas séries iniciais, o número de professores homens é muito pequeno, sendo raras as escolas que têm algum homem em seu quadro de professores de currículo. É a “tia” que cuida do pátio, é a diretora, é

a vice-diretora, é a supervisora, enfim, todas mulheres. É claro que há homens, mas muitos meninos só vão entrar em contato com eles mais tarde, nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Uma outra fala do Henry é que ele só foi ter o primeiro professor homem na sétima série: “Eu fui ter o primeiro professor na sétima série. O primeiro homem, professor, o Jorge. Só ouvir as mulheres lá falando...” Até lá, segundo ele, só ouvia mulheres falando. Uma não identificação entre o universo masculino e a escola, pode ser um fator de distanciamento do menino daquilo que dele se espera nesse ambiente.

A falta de identificação com a escola pode, também, ser um dos motivos que levam os meninos a pedirem para as meninas que elas copiem as lições e conteúdos do quadro para eles, bem como fazer os trabalhos para eles. Isso nem sempre ocorre apenas por “amizade”. É tão arraigada a ideia de que os meninos não escrevem e não copiam, de que não realizam, enfim, as tarefas escolares, que algumas meninas, para não se prejudicarem nas notas, principalmente no que se refere a trabalhos em grupos, tomam a frente dos mesmos e acabam por fazê-los quase que sozinhas. Segundo Maria,

A questão do trabalho que... meninas fazendo trabalho pros meninos... É aquela coisa, assim... ele... ele não vai fazer. Então eu tenho que fazer pra garantir a minha nota, conseqüentemente eu vou garantir a nota dele. Eu vou fazer pra mim, só que conseqüentemente eu vou ter que botar o nome dele. Até pra não deixar nada, coitado, vai ficar sem nota. Então vamos botar o nome dele aqui, não me custa.

Segundo Maria, “ele não vai fazer mesmo”. Ora, ela prefere fazer para ele se assim for necessário para a garantia de uma boa nota. E ele, por ser menino, por assim construir-se, pode optar por não fazer nem esse e nem outros trabalhos. Como educador, costumo olhar tarefas realizadas pelos alunos em casa. O número de alunos que as deixam de fazer é, em geral, maior do que o número de alunas. Quase sempre elas fazem os temas, como chamamos as tarefas extraclasse. É claro que há meninas que não fazem tarefas, assim como há meninos que as fazem. Procuro sempre deixar claro que parto daquilo que é geral, que se observa com mais frequência e não de especificidades.

As meninas costumam, como diz um dos alunos na fala abaixo, “tomar a iniciativa” quando há uma proposta de trabalho a ser feito. Os meninos, muitas vezes, esperam que elas tomem essa iniciativa para, então, “ir na carona”. Vejamos o que Ivan tem a dizer sobre isso:

As gurias tomam a iniciativa. Os guris... Tem uns... Alguns... Que ajudam... Claro, né... as gurias tomam a iniciativa, quase sempre. Tanto é que elas... tudo mais... Elas prestam mais atenção, elas fazem mais, elas tomam a iniciativa. Daí os guris vêm e... vão na carona delas.

Como o próprio Ivan diz, há meninos “É claro” que ajudam. Mas as gurias é que “quase sempre” tomam a iniciativa. A fala de Ivan mostra o que venho dizendo sobre aquilo que é geral e aquilo que são especificidades. Segundo ele, o que vem ao encontro do que eu observo como educador e o que eu observei como pesquisador, há meninos que fazem as tarefas e que, portanto, vão bem na escola. É claro que há meninos que cumprem o Ensino Médio em três anos, assim como a maioria das meninas. A reprovação, aliás, é algo cada vez menos comum, se comparada com outras épocas. A reprovação seria um último recurso, quando todas as outras possibilidades já foram esgotadas. Portanto, dentre os que reprovam mais e que, portanto, mostraram um desempenho escolar mais fraco, o número de meninos é maior. O foco desta pesquisa, porém, não é a reprovação e nem a evasão escolar. Isso seriam os resultados possíveis de um mau desempenho escolar. O que venho observando e observei durante a pesquisa é o desempenho enquanto na sala de aula.

Segundo Ivan, guria fica mais na sala de aula. É como se ele dissesse que isso é mais coisa de menina do que de menino. O guri, podendo, mata mais a aula para, por exemplo, jogar futebol. Não se trata de capacidade – um é mais inteligente ou cognitivamente melhor do que o outro, até por que não se está fazendo aqui um estudo sobre as inteligências, mas sim sobre gênero e o que o gênero tem a ver com esse desempenho. Nesse sentido, no caminho que venho trilhando nos estudos de gênero e de sexualidade, vou ao encontro do que diz Ivan sobre o comportamento masculino que é o de não se identificar com a sala de aula. Nas palavras do aluno: “Tipo, guria faz mais que guri. Guria estuda mais que guri. Guri mata a aula. Guri vai jogar futebol. Ah.. Guria copia pra guri.” Aqui, Ivan fala de um jeito como se dissesse que isso é coisa de “guri”: matar a aula, não ir para a escola para jogar futebol. Para ele, a guria é que faz mais. Esse “fazer mais”, é claro, se refere àquilo que é de sala de aula.

Ivan vai além na sua certeza de que guria faz mais do que guri na sala de aula: “Ah, com certeza!!! Quase improvável, isso. É claro, existe, mas é quase improvável, os gurus fazer e as gurias não...” O que ele está chamando de “quase improvável” é os meninos fazerem algo para as meninas, como copiar para elas, por exemplo, sendo que o contrário é comum. Para Ivan, um guri fazer algo que esteja relacionado à sala de aula e a guria não o fazer é que é improvável. O contrário se verifica muito naturalmente na sala de aula. Essas falas vão mostrando o que venho dizendo de como as meninas se identificam mais com a sala de aula e com aquilo que dos alunos se espera que façam. Dos meninos, ao contrário, até se espera a mesma coisa, afinal são todos alunos, mas aceita-se mais, ou percebe-se com mais naturalidade um comportamento avesso a esse.

Sobre a letra mais bonita, ou mais bem feita que, em geral, se percebe entre as meninas, muito se falou durante as entrevistas. Para Ivan, por exemplo, a menina brinca de boneca em casa, de “aulinha”. Por isso, já vai adquirindo hábitos escolares mesmo antes de entrar na escola. Depois que entra, as brincadeiras de “aulinha” se tornam ainda mais frequentes. Conforme Ivan, “Porque tem gurias lá que quando aprendem a escrever tavam brincando de boneca, tavam brincando de aulinha... Guria aprende, na minha opinião, aprende a escrever mais rápido do que guri.”

As meninas aprendem a escrever mais rápido, por isso tendem a ter um caderno mais caprichado, um material mais organizado. Por isso, segundo Ivan, acabam tendo uma letra mais bonita. De acordo com ele, isso acontece “Porque estudam mais, copiam mais, têm mais prática. Por isso têm a letra mais bonita. Mais isso aí de letra, eu acho que é que nem eu disse. Porque a guria faz o tema, copia mais... faz mais...”

Estudar, copiar, os bons resultados alcançados pelas meninas e o conseqüente melhor desempenho escolar é, para Ivan, uma questão de treino. Elas adquirem mais prática escolar porque realizam mais essas atividades. Para elas, essas atividades, pelo menos nos primeiros anos escolares, são quase que uma forma lúdica de aprender.

Nas redações recolhidas por mim numa aula de português – a proposta de redação para tal aula se encontra na seção de apêndices (ver apêndice C) – também apareceram opiniões sobre o fato de que o ambiente escolar é mais feminino e que, por isso, as meninas se dedicam mais aos estudos do que os meninos. Segundo uma das redações²⁹, feita por uma menina, o ser mais dedicado é um comportamento feminino. Vejamos esse trecho da referida redação:

Esse comportamento mais dedicado realmente é mais feminino e ele é percebido na escola quando as mulheres ainda são meninas; elas são as mais interessadas nas aulas e sempre perguntam e questionam mais os professores sobre os assuntos que têm dúvidas.

Segundo essa menina, as meninas questionam mais os professores sobre aquilo que têm dúvidas. Questionar os professores, aqui, é fazer perguntas que esclarecem dúvidas acerca do conteúdo. Como educador, percebo que, em geral, os meninos são mais questionadores, porém num outro sentido do que esse empregado pela autora da redação. O menino questiona os porquês de uma atividade, por exemplo. Querem saber por que têm que fazer isso ou aquilo na sala de aula, como se precisassem de uma explicação acerca do que, para as meninas, é o

²⁹ Todas as redações recolhidas para fins de coleta de material para esta pesquisa se encontram guardadas com o pesquisador. Por motivos éticos, conforme já mencionado no capítulo que trata do método de pesquisa empregado, ao citar trecho de redação, apenas refere-se se foi escrito por menina ou menino, não sendo mencionado nomes, nem o real, nem fictício.

óbvio numa sala de aula – copiar, trazer o livro, ler os textos, etc. Numa das inúmeras vezes que eu questioneei um menino por não ter material, eu comparei a situação com um jogo de futebol. Perguntei a ele se ele ia para o jogo sem as chuteiras, como vai para a escola sem as canetas. Esse menino, de uma sexta-série do Ensino Fundamental (currículo de oito anos) respondeu rápido como uma flecha: “Tu querias que eu jogasse de chinelos?” Ou seja, ele percebe a necessidade da chuteira no jogo, mas nem compara com a necessidade de uma caneta na sala de aula. O menino, questiona, mesmo que de formas indiretas, até mesmo a necessidade dos materiais essenciais para um aula.

Quanto aos meninos que se comportam de maneira diferente da maioria, ou seja, aqueles que têm o caderno mais organizado, a letra mais bonita, que fazem todos os temas, os alunos têm a dizer que servem até de gozação entre os demais. Um menino escreveu em sua redação que ser assim pode ser motivo de “chacota” não só na escola, como também na própria sociedade: “O menino que é hoje organizado, ou tem a letra bonita, é motivo de chacota na escola ou até mesmo perante a sociedade.” Esse mesmo menino vai além na sua redação: “Há meninos superinteligentes, caprichosos e dedicados, que são totalmente diferentes dos demais. Porém, são vistos com preconceito, e aqueles com cabeça fraca acabam se reprimindo, achando que ser certo é errado.”

Ora, daí aquilo que venho defendendo – que um menino, muitas vezes, vai construir-se como um mau aluno, ou pelo menos não como o bom, para garantir sua masculinidade. Qual menino vai querer servir de chacota para os demais? O menino que é esforçado e que se desempenha bem na escola pode até ser admirado por isso. Se ele for realmente bom, ele vai ter o respeito dos colegas, principalmente se for considerado heterossexual pelo grupo. Só que ser tão bom assim é o resultado, em geral, de muito esforço, estudo, organização – coisas que a maioria dos meninos atribui ao comportamento feminino. Para muitos meninos, é muito mais fácil alcançar o mesmo nível de respeito simplesmente sendo menino, sendo o “cara”, ficar “zoando dos professores no fundo de sala”, “mostrar-se o cara para as minas”.³⁰

Ser o “cara” pode ser, para muitos meninos, muito mais importante do que ser um aluno brilhante. Isso tudo de uma forma geral, considerando-se o comportamento dos alunos na escola como um todo. Diferenças de gênero e opiniões diferentes sobre comportamento de gênero, porém, se verificam também em relação a algumas disciplinas, em especial

³⁰ Trata-se de falas de um menino entrevistado no Jornal da Globo, noticiário da Rede Globo de Televisão, numa reportagem sobre punições a meninos que apresentavam um mau comportamento numa escola pública do Estado do Mato Grosso do Sul. Tais punições eram trabalhos prestados à própria escola, como pintar uma parede, por exemplo. O vídeo não está mais disponível no site que mantém, no entanto, a reportagem, conforme acesso em 18/03/2012: <http://g1.globo.com/jornal-da-globo/noticia/2011/04/ministerio-do-trabalho-que-impedir-punicoes-nas-escolas-publicas-de-ms.html>.

matemática e educação física, conforme já se colocou na parte teórica deste trabalho. Passemos, agora, a analisar esse ponto de vista de acordo com o que dizem os alunos sobre isso.

8 DISCIPLINAS E GÊNERO

A disciplina escolar, ou componente curricular, é chamada, pelos alunos, simplesmente de “matéria”. Em que “matéria” alguém vai mal ou bem? De qual “matéria” um aluno gosta mais ou menos. Há diferença de comportamento, ou de desempenho escolar, em relação ao gênero e alguma disciplina específica?

Nas entrevistas, nunca foi citado o nome de nenhuma disciplina. Muito naturalmente, porém, apareceram, por diversas vezes a matemática e a educação física como fazendo parte do mundo masculino. Para eles, os alunos, é próprio do menino gostar mais de matemática, se dar bem naturalmente nessa disciplina. A educação física, então, é unanimidade entre todos – reinam os meninos; a quadra é deles.

Começo falando sobre a matemática. Esse tema foi abordado no subcapítulo “Matemática e Currículo” desta dissertação, onde, principalmente, trouxe o trabalho de Walkerdine sobre o assunto. A teoria desenvolvida pela autora se verifica facilmente na prática, uma vez que é senso-comum dar aos meninos o título de campeões na matemática de forma natural. Para muitos, assim como nos diz Walkerdine, os meninos são naturalmente bons nesse componente curricular, enquanto que as meninas são esforçadas. A primeira opinião sobre isso foi obtida antes mesmo do contato com os alunos, ainda na fase em que eu visitava a escola e ia conversando com professores e funcionários.

Uma professora, que aqui chamo de “M.”, de matemática e física, tem, sobre isso, uma opinião formada. Segundo ela, “Os meninos são muito melhores, sabem o que estão fazendo, conectam o que aprendem com a realidade. As meninas são esforçadas – fazem, fazem, fazem, até aprender.”

O que M. está dizendo é que, para os meninos, a matemática tem relação com o mundo real, o mundo deles. Um menino faz relações, segundo ela, com o que aprendem na escola e o mundo no qual vivem. Numa aula de física, por exemplo, onde pude observar o comportamento dos alunos numa aula dessa professora, eles interagem mais com ela, relacionando o que ela dizia com exemplos que traziam carros e trens para ilustrar e facilitar o entendimento. As meninas se mostravam mais caladas, ouvindo e copiando, enquanto os meninos interagem mais com a professora.

O que a professora e a maioria das pessoas diz acerca disso – que tudo é muito natural para os meninos, eu percebi como sendo algo mais incentivado do que natural. É como se a professora, mesmo sem perceber, interagisse mais com os meninos. Afinal, ela já vai para a sala de aula com essa opinião – a de que eles entenderão melhor o que ela vai dizer. As

meninas, conforme se verifica na fala acima, “fazem fazem” até aprender. Essa repetição do verbo fazer denota uma certa depreciação do entendimento das meninas em relação ao conteúdo. Isso reforça essa ideia pré-concebida dessa e de muitas outras professoras e professores sobre o assunto.

Para a professora M., as meninas fazem o que ela chama de “a parte mecânica da matemática”, ou seja, o exercício pelo exercício, a repetição ou a aplicação de fórmulas, mesmo que não se entenda para que tais fórmulas estejam sendo aplicadas. Assim nos diz M.: “As meninas fazem a parte mecânica da matemática; são mais dedicadas, portanto vão fazer os exercícios até aprender.” As meninas vão fazer os exercícios – é da menina fazer isso, é para isso que uma menina vai à escola – para copiar, fazer os exercícios, mostrar que fez os temas. Elas querem aprender, portanto fazem para *aprender* e não, no caso da matemática, para *apreender*.

Isso tudo vai reforçando uma ideia muito arraigada entre todos de que a matemática e ciências afins realmente fazem parte do universo masculino de forma muito natural. Entre os alunos, a mesma opinião se verifica e, como disse, essa opinião apareceu sem que eu mencionasse uma única vez a palavra matemática durante os diálogos que tive com eles. A primeira frase que ouvi sobre isso foi simplesmente que “os guris gostam mais de matemática”.

Essa frase foi proferida pelo aluno que aqui estou chamando de Hélio, um dos entrevistados. A frase é curta e simples. Isso faz dela direta e decisiva. Sobre isso, não há o que questionar. Os meninos gostam mais da matemática e pronto. Por isso, vão melhor nessa disciplina. Hélio é um dos muitos meninos que cursam o SENAI – local onde a maioria dos alunos são meninos. Nunca, durante todos os anos em que sou educador, tive uma menina que frequentasse o SENAI. Para ele, o Hélio, a matemática e a física fazem parte de seu mundo. O que ele aprende na escola é só uma repetição simplificada do que ele já aprendeu no SENAI. Segundo Hélio, “O SENAI é superavançado perto do colégio. Chega aqui no colégio, e vem uma conta simples dessas, daí eu não copio. Eu não copio porque tá ali. É simples, é só dividir. Pra mim é tudo tão fácil. Eu enxergo tudo na minha cabeça.”

Vale dizer que os alunos em geral ainda chamam os problemas matemáticos de “conta”. Hélio não precisa copiar nada do quadro. Conforme ele, é tudo simples – já está ali, é só resolver. Para que copiar. Uma menina, a meu ver, não faria isso. Mesmo quando sabem um determinado conteúdo previamente, as meninas, em geral, copiam, refazem, não se negam de fazer o que já sabem. Isso acontece muito durante as minhas aulas de inglês. Muitos alunos – meninos e meninas – fazem curso de inglês fora da escola e, portanto, já vêm para a sala de

aula sabendo o que ali se ensina e aprende. As meninas, em geral, copiam o conteúdo novo do quadro, realizam os exercícios propostos, fazem como se estivessem aprendendo ali, pela primeira vez. Eu costumo estimulá-los a agir assim, alegando que, no caso de uma língua estrangeira, a repetição do que se sabe colabora para que a memorização necessária à fluência fique ainda mais forte, evitando que se esqueça do vocabulário já apreendido.

Assim como Hélio, na matemática, os meninos que cursam o inglês fora da escola, geralmente participam mais das aulas, lendo e falando inglês quando solicitados. Ao circular pela sala, porém, percebo que nem abrem o caderno e que, muitas vezes, não têm o livro solicitado. O menino não precisa fazer novamente aquilo que ele “já sabe”. É isso que ele pensa e é assim que ele age, na maioria das vezes, havendo, é claro, exceções.

Voltando à matemática e aos alunos entrevistados e continuando no “gostar da matemática”, trago agora a opinião de outro aluno, chamado nesta dissertação de Cristiano: “Eu acho que os guris gostam mais das exatas do que português, filosofia, história. Eu acho que os guris gostam mais das matérias mais exatas do que português, história, geografia. Eu tenho certeza disso.”

Para Cristiano, assim como para muitos outros alunos e alunas, gostar da matemática pode não ser algo natural, como o é para Hélio e para a professora M. Para esses alunos, a matemática é mais simples do que o português, por exemplo. Ela é mais exata, mais objetiva. Os meninos acreditam-se assim: mais objetivos. Os homens acreditam-se assim. Nós, na sociedade em que vivemos acreditamos nisso, repetimos isso a todo instante. É comum ouvirmos de adultos essa opinião: a de que a mulher é mais subjetiva, mais cautelosa, mais cuidadosa, enquanto que o homem é mais objetivo, vai direto ao ponto, não faz rodeios.

Essa opinião naturalizada pelos diversos enunciados que dão a ela força de verdade se reflete na opinião de Cristiano e de muitas outras pessoas no que diz respeito à matemática para os meninos. A comparação que Cristiano faz entre matemática e outras disciplinas deixa isso muito claro. Português, História, geografia, filosofia exigem leitura; exigem análise de textos; interpretação. Coisas das quais a maioria dos meninos não foi construída para gostar ou com as quais se identificar. Outro aluno, Ivan, fala muito sobre isso. Segundo ele, as “contas” são pequenas, mas os textos são grandes. Eis o que ele diz:

É que nem as contas são grandes, mas os números são pequenos. Digamos que... eu acho, também que o guri é meio preguiçoso, assim, sei lá. Que nem, história, geografia, literatura, português, tudo tem que prestar mais atenção, tem que ler, tem que observar, tem que um monte... Não que física e matemática não precise, mas é menos. Tipo uma conta, é ali, o cara pensa, vai lá presta atenção um pouco lá... depois vai fazer... tem o número ali o número é uma coisa pequena... Não é

cansativo, eu acho. É menos cansativo do que tipo, tu ler um livro, um texto. Fazer uma... Eu acho que é mais isso que o homem tem...

Ivan vai além. Ele chama os meninos de preguiçosos no que diz respeito aos estudos, deixando claro a não disposição que têm para as coisas de escola, tais como, prestar a atenção, ficar ouvindo, observar. Para ele, na matemática e na física presta-se atenção, também, mas é menos, mais rapidamente. Não é “cansativo”. Para quem foi criado para estar na rua, jogando futebol, correndo, livre, estar na sala de aula ouvindo e prestando a atenção pode não ser muito fácil mesmo. A matemática, com sua objetividade, pode amenizar um pouco mais esse “ter que ficar ouvindo” de que os meninos não gostam.

Na redação de uma aluna, ela chega a dizer que os meninos vivem no “mundo da lua”. Isso evidencia que, para eles, os alunos, meninos e meninas vivem em “mundos diferentes”. A matemática é, para esta menina, uma das poucas oportunidades de provar que o mundo dos meninos não é só o mundo da lua, como ela mesma diz: “As provas de matemáticas estão aí para atestar que nem só de “mundo da lua” vivem os meninos.” Não é difícil de visualizar o que esta menina quer dizer com mundos separados. Numa reunião de amigos, numa festa, na sala dos professores, nos locais de trabalho, enfim, em quase todas as esferas sociais é comum vermos os homens num canto e as mulheres no outro. Na escola onde trabalho, o grupo de homens na sala dos professores é chamado de “Clube do Bolinha” – nome recorrente nesses casos, nesses “clubinhos” que se formam nos cantos das salas de professores, empresas, festinhas, etc. O fato é que meninos e meninas, homens e mulheres, em geral, reúnem-se em torno de seu próprio gênero. Até aí, nada de mais. O problema é por que a sociedade valoriza mais um grupo do que outro. Por que um mundo é mais valorizado, naturalmente valorizado, do que outro? Por que as meninas, como disse no capítulo anterior têm que provar que as canetas coloridas são importantes e os meninos não precisam justificar o uso de um mini-skate na sala de aula, não sendo este um material ali necessário?

Voltando, porém, à questão da matemática, o que fica claro é que não são apenas os meninos que se acham os bons nessa disciplina. Entre muitas meninas, a opinião é a mesma. Segundo a aluna, que aqui estou chamando de Lúcia, os meninos têm mais facilidade nesta “matéria”. Facilidade que ela mesma não tem. Segundo ela: “Os guris têm mais facilidade em matemática. Eu não tenho tanta facilidade assim. Eu posso dizer que sou uma aluna média em matemática. Eu dependo do Heitor.”

A menina em questão é uma excelente aluna, conforme opinião dos professores e dos próprios colegas com quem conversei. Mas está tão forte e arraigada a ideia de que matemática não é o forte das meninas que, mesmo ela, sendo a aluna que é, diz depender de

um menino para ir bem em matemática. Não é objetivo desta pesquisa estabelecer críticas nem à escola visitada, nem aos professores entrevistados, os quais foram fundamentais para a realização da mesma. Porém, não posso deixar de dizer que não admira Lúcia sentir-se menos capaz em matemática se isso é opinião dos próprios professores. Percebe-se que há um estímulo externo para que os meninos continuem pensando que são melhores em ciências exatas e que esse mundo é um mundo mais masculino. Haja vista o número sempre maior de homens do que de mulheres em cursos superiores como a Engenharia, por exemplo.

A baixa estima de Lúcia vai além, no que diz respeito à matemática. Ela não só se considera dependente do colega, como também do que copia, reforçando a ideia de que a menina vai bem em matemática porque é esforçada, porque tem o material organizado, porque copia, assim como o faz em outras disciplinas. Lúcia diz que: “Na matemática, eu sou totalmente dependente do que eu copio. Eu to fazendo e daí eu volto no caderno o tempo todo. Pra ver como é que eu fiz antes para poder fazer de novo depois. Se não, eu não consigo. E tento associar o que eu estou fazendo...”

Percebe-se que, para Lúcia, a matemática é algo mecânico, não natural e não real, como o é para os meninos. Muito parecido com o que a professora M. nos diz no início deste capítulo. O esforço para ir bem em matemática é um constante recorrer ao caderno e ao que se copia e nele se registra. Por repetição de exercícios, por um “seguir o modelo”, as meninas acabam indo bem nesta matéria. Tudo isso são coisas nas quais se acredita na escola, verdades construídas, práticas discursivas resultantes de enunciados constantemente repetidos. É claro que há meninas que rompem com esse estereótipo da menina esforçada e que podem mostrar-se tão à vontade com os números quanto aqueles que neste mundo reinam, os meninos. Não é nisso, porém, que acreditam a professora M. e a própria aluna aqui citada.

Outra aluna, a Maurícia, assim chamada nesta dissertação, reforça a ideia de que os meninos gostam mais de matemática pelo fato de não precisarem fazer aquilo que mais detestam – pegar um livro para ler. Maurícia diz o seguinte:

É que eu acho que os guris gostam mais das exatas porque as exatas ou tu sabe, ou tu não sabe. E história e geografia, tu tem que estudar para aquilo. E eu acho que guri já não tem aquela paciência de pegar um caderno e ler aquele texto pra saber o que é.

Para ela, o menino sabe matemática. Isso lhe é natural. Ela não diz isso com essas palavras, mas diz que matemática “ou tu sabe ou tu não sabe”, ou seja, naturalmente. Enquanto que, para outras disciplinas, é preciso que se peguem os livros e os cadernos para

ler e estudar. Os meninos, segundo Maurícia, não gostam de fazer isso, não têm paciência para isso. Estar na sala de aula, pode ser, portanto, uma questão de paciência, muita paciência. Coisa que as meninas têm mais, em geral, do que os meninos.

Já Maria, outra aluna entrevistada, divide sua opinião: para ela, a matemática é algo natural para os meninos, mas também é o resultado de uma não necessidade de leitura. Primeiramente, ela nos diz que:

E às vezes o conteúdo que é dado... o homem consegue... na questão de decorar... mulher decora mais fácil, mas o homem consegue, sei lá, arrumar uma prática do conteúdo que ele se torna mais fácil pra ele lidar com aquilo. Ele consegue... especialmente na matemática. Ele tem muito mais facilidade do que a mulher. Aquele conteúdo mais...

Para Maria, o homem consegue decorar mais facilmente aquilo que não depende tanto de leitura, como as questões matemáticas, por exemplo. Ele dá um jeito, segundo ela. “Sei lá”, como ela diz. Esse “sei lá” mostra como isso está naturalizado entre eles – ela não sabe explicar o porquê, apenas sabe que é assim – que o menino tem uma maneira própria de decorar aquilo que não depende tanto da leitura, como se isso fosse, para eles, algo natural. Não é o mesmo decorar que depende de leitura e dedicação. Segundo Maria, o homem tem mais prática para lidar com a matemática. Ora, de onde é que o menino, chamado de homem por Maria, tira essa prática? O que ele faz na vida dele, em especial fora da escola, que lhe dá essa prática? São verdades, portanto que, se analisadas, mesmo que muito superficialmente, se esvaziam por não terem nenhum referencial a não ser o fato de virem sendo repetidas ao longo dos anos por todos, inclusive pelos professores e o que é pior, pelas próprias professoras. Na idade em que estão os entrevistados e os alunos em geral, salvo os que procuram cursos como o SENAI, por exemplo, a prática é a mesma. Aliás, não há prática alguma em suas vidas que os deixem mais aptos ou menos aptos em matemática ou física.

Maria também divide sua opinião com aqueles que dizem ser a matemática mais fácil para os meninos pelo fato de não precisarem ler tanto. Para Maria, também os textos não são o mundo preferido dos meninos:

Geralmente, menino se dá melhor em química, física, matemática. As matérias das exatas. Agora, as gurias se dão bem geralmente, em história, geografia, biologia, português. Onde tem que... onde tem que prestar mais atenção e ler. Decorar.

As gurias se dão melhor naquilo que lhes exige leitura e dedicação – coisas de que os meninos não gostam na escola, ou com as quais não se identificam. Não havendo tanta

necessidade disso, os meninos passam a ter mais facilidade, de acordo com a opinião dos entrevistados. Como educador e recorrendo às minhas observações enquanto tal, percebo que a desatenção na sala de aula é maior por parte dos meninos, o que vem ao encontro do que os entrevistados colocam. Há, sem dúvida, meninas desatentas, que passam a aula a conversar com os colegas, sem dúvida. Mas entre o número daqueles que poderíamos classificar como “dedicados”, a quantidade de meninas é, sem dúvida, muito maior.

Outro campo no qual os meninos dominam é, sem dúvida, o dos esportes. A aula de educação física é algo aguardado com ansiedade pelos meninos. Sendo assim, vamos a ela.

8.1 EDUCAÇÃO FÍSICA – O MENINO NO SEU AMBIENTE

Um campo de futebol. Ou melhor, muitos campos de futebol num grande parque. Em cada um, um jogo acontecendo. Meninos jogando como se estivessem participando de um campeonato. Ao redor dos campos, meninas sentadas em grupos, observando, conversando, assistindo ao jogo. Um parque brasileiro? Não. Essa cena foi vista por mim em Londres. Cidade onde o futebol é muito popular. A Inglaterra é o berço do esporte e naquele país os meninos também, como aqui, gostam muito dele. É comum, em quase todos os parques, vermos campos de futebol. É comum, também, vê-los ocupados por times de meninos. O presente trabalho não é uma análise daquilo que pode ser universal no que se refere ao comportamento do homem ou, mais especificamente, no comportamento do menino. Analisar o que a masculinidade tem em comum entre uma cultura e outra pode ser mote para uma boa pesquisa, não sendo, porém o mote desta, que pretendeu analisar um determinado grupo de meninos, numa escola específica, num determinado local. O meu olhar de pesquisador, porém, não podia ficar “em casa” quando tive a oportunidade de presenciar a cena que acabo de narrar. Quando estamos em processo de pesquisa, é como se nosso objeto nos acompanhasse a todos os lugares. A tal cena foi fotografada e está na seção de apêndices (ver anexo D).

O que ali se verifica é algo comum, também, no Brasil, mais especificamente, nas escolas brasileiras. Em muitas escolas, haja vista aquelas nas quais já trabalhei, costuma haver campeonatos esportivos. Aproveito para dizer que “esporte”, no Brasil, muitas vezes, é sinônimo de futebol. Quando um menino diz que gosta de praticar esportes, muito provavelmente ele está se referindo ao futebol. Voltando aos campeonatos que nas escolas costuma haver, pode-se observar que, em geral, se trata de jogos de futebol nos quais alguns meninos participam e as meninas, com os demais meninos, assistem.

Na escola onde fiz a pesquisa, uma das aulas que observei foi a de educação física. A aula foi no pátio, numa das quadras de esportes que há na escola. Antes mesmo de a aula começar, a cena se repetia. Alguns meninos já estavam com a bola no chão, jogando, ou “batendo bola”, como se diz no Brasil. A maioria das meninas estava em volta da professora aguardando as instruções da aula enquanto esta se dividia em pedir para que os meninos parassem com o jogo e que as meninas que estavam sentadas nos bancos em volta da quadra se aproximassem. Havia, já, portanto, um grupo de meninas que se posicionara para assistir ao jogo. Durante o andamento da aula, pude observar o quanto os meninos levavam o jogo a sério. Tratava-se de algo parecido com futebol, tendo o gol como objetivo, mas com algumas regras diferentes. As meninas participavam mais por ser a atividade daquela aula e que, portanto, era preciso cumprir. Depois que o jogo terminou, já perto do final do período, os meninos continuaram a jogar e as meninas a se agrupar em torno da quadra para conversar. Um dos entrevistados cita isso em sua fala. Henry diz o seguinte: “Ah, a educação física é mais pros guris. As gurias ficam mais sentadas lá num canto. Elas não gostam... Se deixar a bola lá, os guris já pegam pra dar uns passezinhos, jogando...”

Para ele, a aula de educação física “é para os meninos”. Como se fosse preparada para eles, pensada para eles. Até por que, as meninas ficam sentadas mesmo. Os meninos não precisam que o professor ou a professora peça duas vezes para que joguem algo com a bola, especialmente futebol. Se deixarem a bola lá, eles já vão dar, pelo menos, uns passezinhos. As meninas se colocam numa posição muito passiva na educação física. Ficar sentada observando é realmente algo muito recorrente. Maria também tem algo a dizer sobre isso: “E até é difícil tu tá na educação física e ter uma menina jogando ou batendo bola... E às vezes não é nem pra jogar. É pra ficar sentada ali vendo os outros jogar.”

O menino, por sua vez, se sente à vontade na educação física. Para ele, a aula é uma recreação. É o momento que tem de ser ele mesmo, de fazer aquilo que já faz em casa, por exemplo. Um dos meninos entrevistados quer, como milhões de outros no Brasil, ser jogador de futebol. Para ele, a aula de educação física é o seguinte:

Não, tipo... Pra nós, assim, na sala de aula, a educação física é como se fosse recreativo, assim, que na infância,... Tipo, sair da sala, brincar, jogar, conversar... Os guris, na nossa turma, parece que tão dando a vida pela educação física. Ficam brabos... Assim, gritam... com as gurias... assim... uma coisa assim que eu acho muito... muito infantil... acho... segundo ano fazendo isso.

O menino que fala acima está sendo chamado aqui de Ivan. Percebe-se, na fala de Ivan, todos aqueles elementos que, na vida em sociedade, vai construindo o homem que

exerce a masculinidade classificada de hegemônica. Esse homem está mais na rua, é livre, sai para brincar, para jogar, para conversar. Ele não está preso à casa, ao lar, como a menina, que ainda é construída para isso, para ser uma boa mãe e uma boa esposa, para ser mais cuidadora em detrimento do menino que vai ser mais provedor. Isso se reflete no comportamento de ambos na educação física. Chega a ser infantil, conforme nos coloca Ivan, o comportamento do menino, tamanha sua gana pela bola, pelo esporte. De acordo com Ivan, os meninos chegam a gritar com as meninas por causa da educação física.

Quem sabe se esse mesmo menino não vai ser o homem que não vai se identificar com a casa quando for adulto e provavelmente casado? Que vai achar que o seu lugar é na rua, trabalhando e sendo servido ao chegar em casa? Ainda há, entre as próprias mulheres, a fala de que têm que trabalhar dobrado: como professoras (estou me referindo a colegas de profissão, de quem frequentemente ouço isso) e como donas de casa. As mulheres ainda acreditam que têm obrigações domésticas mais do que os maridos e, mesmo entre professoras, portanto, entre mulheres formadas e com um grau de instrução acima da média brasileira, isso se verifica. Muito disso pode começar, por exemplo, quando se deixa um menino acreditar que ele é o dono da vez na aula de educação física e que a rua é o seu lugar, em detrimento da sala de aula.

Entre os entrevistados, a educação física surgiu naturalmente nas suas falas. Não fiz nenhuma pergunta direta em relação a isso. Falar sobre educação física surgia quando eu os estimulava a falar sobre as coisas das quais gostam de fazer na escola. Tanto os meninos quanto as meninas entrevistados citavam a educação física e, por extensão o futebol, entre aquilo de que os meninos, em geral, mais gostam. Sobre o fato dos meninos quererem sempre jogar e as meninas ficarem sentadas, conversando, nos fala Cristiano:

Sim, porque as meninas não gostam de praticar esporte. Aqui, pelo menos, elas não gostam. Gostam de ficar sentadas, conversando. Já os guris, não. Gostam de jogar bola, gostam de jogar vôlei, gostam de praticar uma atividade física. Já as gurias gostam de ficar coversando.

Para ele, os meninos querem jogar. Em primeiro lugar, o futebol. Não sendo essa a proposta da professora, jogam outra coisa, desde que joguem alguma coisa com bola. Ele mesmo diz que as meninas ficam sentadas, conversando. Para Cristiano, também, os meninos influenciam mais na aula de educação física. Ele diz que “Na parte de educação física, os meninos têm mais influência. Totalmente.” Ora, que “influência” é essa? Percebi, durante as minhas conversas com os alunos e mesmo na observação que fiz, que há uma certa

negociação entre a professora e os meninos no que diz respeito ao que vai acontecer na aula daquele dia. Como eles já vão para a aula com expectativas e até com propostas de atividades, a professora, ou o professor, tem que negociar com eles, quase que pedir licença para apresentar outra atividade ao invés, por exemplo, do futebol. A tal influência de que Cristiano nos fala é realmente muito grande na educação física. Se a proposta de aula for exercícios físicos, por exemplo, e nada com bola, a negociação é ainda mais necessária. É comum ouvirmos, por exemplo, os professores de educação física justificarem sua proposta dizendo algo do tipo: “Nós já jogamos futebol na aula passada, lembram?” Quer dizer, agora me deem licença para fazermos outra coisa.

Lúcia é uma menina que gosta de jogar vôlei. Mas para isso, muitas vezes, depende dos meninos, pois havendo poucas meninas que queiram jogar, é difícil de montar um time, quiçá dois. Lúcia nos diz que: “Todos eles gostam de jogar. No caso, eu e a outra Lúcia gostamos de jogar vôlei e dependemos dos guris para podermos jogar. Aí quando eles resolvem jogar vôlei, a gente joga vôlei junto.”

Todos os meninos gostam de jogar futebol. É claro que essa totalidade é uma maneira de falar. Diante de um número tão significativo de meninos que gostam dos esportes, é como se todos gostassem. Há, na fala de Lúcia, algo que muito chama a atenção. O poder que o menino exerce sobre os demais nas atividades escolares, e aqui, mais especificamente, na aula de educação física. Ela diz claramente que “quando eles resolvem jogar, a gente joga junto”. Ou seja, é preciso que os meninos queiram jogar, é preciso que eles decidam isso para que o jogo aconteça. Essa decisão é deles. Tal poder de liderança pode ser observado, também na sala de aula. Sobre liderança na sala de aula e quem exerce mais, Lúcia diz o seguinte: “Mas isso aí é mais uma coisa da galera lá do fundo. Porque daí, enquanto a professora... enquanto eles não param, a professora não começa. E quando eles começam, a professora para. Eles... E elas, também. Mas são mais eles.”

O interessante é que os alunos, principalmente as alunas, não acham que os meninos liderem mais na sala de aula. Elas dizem que isso não acontece. Ou dizem que é algo igual, parêlo, ou que elas é que tomam as decisões. Eles e elas não percebem, pelo menos não conscientemente que “deixar” uma aula começar é exercer uma liderança muito forte. A professora consegue começar uma aula, diz Lúcia, quando eles param de conversar, ou seja, quando eles deixam. A professora, por sua vez, para a aula quando eles recomeçam a conversa. Os alunos não percebem que liderar não é, apenas, ser maioria numa decisão de turma, por exemplo. Quando há algo para decidir como, por exemplo, um trabalho a ser entregue, muitas vezes são as meninas que tomam a frente e que decidem quem vai fazer o

quê. Daí o fato de acharem que, muitas vezes, são elas que lideram na sala de aula. Deixar uma aula acontecer, ou fazer com que a professora tenha que negociar a atividade da educação física, às vezes, passa despercebido entre os alunos como forma de poder e liderança exercidos pelos meninos.

Maurícia chega a dizer que os meninos acreditam que mandam mais. Segundo ela, “eles acham que por que eles são homens, eles são mais autoridade”. Mas o que os faz achar assim? Muitas vezes o que nós mesmos permitimos que eles façam, ou o que deixem de fazer. É a história de sempre permitir que alguém socorra o menino que não tem caneta para fazer uma prova. É a história de sempre negociar uma aula de educação física com ele. Assim, vamos criando um menino com “mais autoridade”.

Tudo isso vai dando corpo ao *gap*, ao distanciamento entre meninos e meninas na sala de aula no que se refere ao desempenho escolar. Segundo Maurícia, o homem vem sendo passado para trás no mercado de trabalho pelas mulheres, muito provavelmente porque pensa que, sendo homem, nada precisa fazer, apenas sê-lo. Vejamos a fala de Maurícia:

Eu acho que até vai desde antigamente. Esse negócio de “hereditariedade” dos homens ter mais poder do que as mulheres. E é por isso que as mulheres estão passando dos homens no mercado de trabalho. Porque eles acham que, por serem homens, eles não precisam estudar, não precisam se desenvolver melhor do que as mulheres. Porque eles já são melhores do que as mulheres só por serem homens. Por isso que hoje as mulheres estão passando por cima deles. (Risos)

Os homens, segundo ela, não precisam estudar. É isso o que Maurícia vem observando na escola, por isso chega a dizê-lo. O menino está acostumado a acreditar que não precisa se esforçar para ser melhor do que as mulheres, pois já o são naturalmente, historicamente. Um menino é levado, a todo o momento, a acreditar que é superior à mulher pelo simples fato de ter nascido homem. Assim, acreditam que não precisam fazer mais nada, apenas “ser”. Com isso, acontece o que a aluna mesma diz – as mulheres, que aprenderam desde sempre que precisam provar que são tão capazes quanto os homens, estão lhes passando a frente.

Ser melhor ou ser pior do que o outro não é a ideia que se quer passar através desta pesquisa. O que interessa é que há um *gap* de gênero na educação. Se há um distanciamento, é preciso que se investiguem suas causas, apontem-se seus motivos. Um menino não pode continuar a acreditar que nasceu superior às meninas. A masculinidade, como diz BOURDIEU, citado no capítulo teórico sobre o tema, ainda é vista, na prática, por muitas pessoas, como algo nobre. Para muitas pessoas, ser homem, é exercer sobre os demais uma nobreza. Ficar, porém, acreditando nisso e nada fazer para ser um aluno melhor e, por

consequente, um homem melhor, está deixando, como diz Maurícia entre risos, o homem para trás na escola e no mercado de trabalho. Segundo ela e segundo o que se percebe é que o menino pensa que não precisa sair de seu trono e dar-se o trabalho de fazer o que é preciso para se tornar um bom aluno, estudar, ler, fazer os temas, comportar-se adequadamente na sala de aula, entre outras coisas da escola. Ele acredita que é superior a tudo isso e que, naturalmente, terá melhores oportunidades na vida o que, muitas vezes acaba acontecendo, haja vista o *gap* de gênero analisado pela ONU, já citado neste trabalho e presente na seção de anexos (conforme já indicado).

Voltando a questão dos esportes e da aula de educação física, percebe-se que o comportamento admitido ao menino nessas atividades contribui para que o mesmo exerça uma certa liderança sobre os demais na sala de aula ou em outras esferas de sua vida escolar e social. Segundo Ivan, o menino que quer ser jogador de futebol, a liderança que o homem exerce no campo, pode ser transferida para fora. Vejamos o que ele diz sobre isso:

O cara que joga tem uma autoestima maior porque... que nem no campo, ele não vai ser, assim, tímido dentro de um campo de futebol, porque tem que falar... tem jogo que tu fala... o jogo todo tu fica falando, conversando, chamando e gritando e, bá, o jogo todo, gera toda uma liderança dentro do campo já... Por isso a gente transmite pra fora...

Ser tímido, para Ivan, é ficar mais quieto numa aula, ou menos participativo, uma vez que ali não está o seu foco de interesse. Nas verdade, não percebo e não percebi durante as observações que os meninos sejam “mais tímidos” do que as meninas na sala de aula. Pelo contrário, quase sempre são mais salientes. Timidez, portanto, para Ivan é sinônimo de menor participação naquilo que é da aula, como fazer perguntas sobre o conteúdo expositivo, ou participar de uma discussão acerca de um livro lido. Esse não é, em geral, o elemento do menino. Já na educação física, ele se solta, uma vez que está fazendo aquilo que está acostumado a fazer fora dela e aquilo para o qual foi estimulado, desde sempre a fazer.

A participação dos meninos, em geral, se dá através de coisas que não fazem parte da proposta da aula, como fazer piadas do que está acontecendo. Sobre isso, Maria fala o seguinte: “É, porque quando eles estão fechados, não tem piadinha. Ninguém tolera nada. Mas no dia em que tá todo mundo brincando, não interessa se tu tá de bom humor ou não. Aquela piadinha da vez e vai continuar sendo.”

Esse poder de “deixar a turma brincar” quando se está a fim, porque quando se está “fechado ninguém brinca” é um poder muito maior do que decidir de que cor será a cartolina a ser usada no cartaz da aula tal. Porém, é um poder velado, que se percebe nas “entrelinhas”

do que está acontecendo. Por isso, muitos alunos entrevistados não o percebem e chegam a dizer que as meninas é que decidem “as coisas lá na sala de aula”, até por serem a maioria no Ensino Médio.

Esse poder masculino velado e permitido pela sociedade, mesmo que muitas vezes inconscientemente, vai contribuindo para a construção da masculinidade hegemônica exercida ou almejada por quase todos os meninos. Vai fazendo dele um personagem de destaque na vida escolar e, por extensão, na futura vida social. Vai permitindo que esse menino se construa como alguém que, não precisando de muito esforço, vai liderar também na vida. Vai fazendo com que se esforce menos na sala de aula. Vai fazendo, enfim, que seu desempenho inferior ao das meninas vá se configurando num distanciamento de gênero no que diz respeito às questões de sala de aula. A masculinidade, por si, pode ser um dos fatores que contribuem, portanto, para a formação e manutenção desse distanciamento. Construir-se homem através de determinadas atitudes na sala de aula é mote para o capítulo que vem a seguir.

9 CONSTRUÇÃO E MANUTENÇÃO DA MASCULINIDADE HEGEMÔNICA NA ESCOLA

Na verdade, tudo o que vem se dizendo ao longo desta dissertação nos remete justamente a esta construção da masculinidade, da qual a escola também é palco, lembrando que não é só ali que o menino se faz homem. Um capítulo sobre isso não traz exatamente algo de novo sobre o tema. Faz-se porém necessário porque aqui pretendo discorrer mais especificamente sobre o que disseram os alunos sobre o comportamento dos meninos e que ligações esse comportamento tem com o menor desempenho escolar masculino.

O tempo todo venho falando de como o menino se sente mais “engessado” no seu agir de menino e na construção de sua masculinidade. Pelo menos de uma forma diferente da menina. Sobre isso, um depoimento de Maurícia muito me chamou a atenção. Ela diz que:

É que as meninas interagem melhor do que os guris. As meninas interagem tanto com as outras meninas quanto com os meninos. Os meninos se fecham no grupinho deles. Se os guris fizerem uma coisa que seja de menina, vão ser considerados meninas. É muito difícil tu veres um menino “gostar de rosa”. E a menina não vê problema em gostar de azul. É por que guri vem desde pequeno tendo aquela criação de que “guri tem que ser guri”. E menina não. A menina pode ser menina e gostar de uma coisa de menino sem perder aquela sua feminilidade. Tanto que uma menina, eu pelo menos, não tenho problema em dormir com uma colega na mesma cama.

Para ela, as meninas interagem como todos na escola, enquanto que os meninos ficam mais no seu “mundinho”. Já comentei antes o quanto os homens se reúnem em torno de si mesmos nas escolas, nas festas, nos ambientes de trabalho, formando o famoso “Clube do Bolinha”. O menino em idade escolar não é diferente. Andar com meninos o valoriza mais. O menino que anda muito com meninas é desvalorizado socialmente. Para as meninas isso não é um problema. Ou pode ser até o contrário – ser mais valorizada por transitar entre os mundos feminino e masculino. Tudo isso, conforme a opinião de Maurícia, pelo medo que os meninos têm de serem tomados por “meninas”, ou menos homens do que devem ser.

A menina pode usar e abusar da cor azul, cor tipicamente masculina. O rosa pode ser usado pelo menino até um certo limite. Talvez uma camiseta, por exemplo. No caso dos homens adultos, a camisa social cor de rosa e mesmo uma gravata dessa cor tornaram-se muito comuns. Mas nada muito além disso. Um acessório rosa é impensável. Um estojo de lápis, uma mochila, um caderno rosa definitivamente não fazem parte do universo do menino na escola. Se o fizerem, farão deste menino alguém ridicularizado. Desvaloriza-se, portanto, o menino que faz algo, ou usa algo, que seja do universo feminino. Daí, também, a nobreza que se atribui à masculinidade em detrimento da feminilidade.

O menino sabe disso e sabedor disso pode pensar que estudar, algo que ao fim e ao cabo não agrada à maioria, pois é trabalhoso mais do que prazeroso, não é tão necessário. Ora, para que estudar tanto, se esforçar tanto se a sociedade já o valoriza pelo simples fato de ser menino? Além disso, o menino, como diz Maurícia, vai fazer de tudo para não ser tomado como menina, para não ser desvalorizado, mesmo que esse “tudo” inclua um comportamento inadequado na sala de aula. O menino tem que ser muito bom para, ao mesmo tempo em que se mostra um bom aluno para os professores, seja respeitado como homem pelos colegas. Como educador, eu tive poucos alunos assim. Geralmente aqueles mais dedicados, são também mais delicados, até mais efeminados; geralmente não gostam de esportes e se dão melhor na sala de aula do que na educação física. Tive, porém, alguns poucos alunos que, além de representarem muito bem o que aqui chamo de masculinidade hegemônica, mostraram-se como exemplos de bons alunos.

Maurícia vai além na sua opinião sobre o quanto o menino é desvalorizado se fizer algo que seja tipicamente feminino. Segundo ela, “O guri, não. O guri já fica todo esquivo. Eu acho que desde pequeno o guri já tem aquela cobrança – se tu fizer tal coisa, tu não é guri. Tu és... mulher. Então, eu acho que é isso. Eu acho que desde pequeno já é criado assim.”

Para ela, isso já vem de casa, da criação. O menino é criado para valorizar o seu gênero, preservando sua imagem de homem, construindo-se como tal. Ele não quer que digam que ele não é guri, como se diz aqui no Sul. Se estudar é coisa de mulher, então muitos meninos vão optar por não fazê-lo, desde que esteja garantida sua integridade masculina.

Para Maurícia, o menino, em geral, até se identifica com a escola, ou com o ambiente escolar. Com o que ele não se identifica é com o ato de estudar. Para ela:

Não é que eles se identifiquem menos com a escola. Eles se identificam menos com o “estudar”. E é pra isso que a gente vai para a escola – pra estudar. E guri não leva tanto a sério o estudo. Por isso que eles não gostam da escola. Eles ligam a escola com um ambiente onde eles vão ser forçados a estudar e a pensar – uma coisa que eles não gostam de fazer.

Os meninos não gostam de fazer, na escola, aquilo que ela propõe por excelência, que é justamente estudar. Para os meninos, estudar e “pensar” é algo forçoso a ser feito. É claro que aqui se evidencia, na fala de Maurícia, um dos tantos lugares-comuns sobre gênero, como Dizer que homem não consegue fazer duas coisas ao mesmo tempo, por exemplo. O lugar-comum de Maurícia é dizer que homem não gosta de pensar. O fato de não ser considerado alguém que tenha nascido para pensar não inferioriza o menino. Pelo contrário, se ele não nasceu para pensar, nasceu para agir.

O menino é estimulado a pensar assim, que ele nasceu para agir. Num livro de inglês, por exemplo, usado no Ensino Médio na escola onde atuo como educador, há um texto sobre esse gap na educação de que venho falando. O texto diz que as meninas estão cada vez mais se saindo melhor na escola, mas que os meninos se saem melhor no mercado de trabalho por terem habilidades que as meninas não têm, tais como empreendedorismo e espírito de liderança. Por isso, o menino vai acabar se saindo melhor na vida adulta, pois vai exercer cargos de chefia, de gerência, de direção. A íntegra deste texto está presente na seção de anexos (conforme anexo E). Ora, um texto como esse pode ser um estímulo ao menino que não se identifica com os estudos. É mais um exemplo que ele tem de que não precisa estudar tanto para dar-se bem na vida, afinal ele já se deu bem uma vez que nasceu menino.

O menino prefere o pátio, as brincadeiras, não leva os estudos tão a sério. Segundo Cristiano, é assim que o menino age na escola. Ele diz o seguinte: “Eu acho que, quando a gente está no primeiro ano, oitava série, a gente não dá nem bola. Eu podia ter feito, e não fiz. Fiquei conversando, fiquei bagunçando, fiquei querendo jogar bola na aula de matemática, de português... ficar no pátio... coisas assim.”

Cristiano tem a consciência de que podia ter estudado mais. Talvez muitos meninos tenham a mesma consciência. Talvez essa consciência acabe chagando quando o menino já não está mais na escola. Ele pode descobrir, então, que era melhor ter estudado. Afinal, o espírito empreendedor e de liderança defendido pelo texto citado acima não pode garantir as mesmas oportunidades para todos os meninos. Dessa forma, é preciso que os meninos entendam que estudar e desempenhar-se melhor na escola, à luz do que fazem as meninas e, é claro, alguns meninos, ainda é a melhor garantia de um futuro mais promissor.

No presente, no entanto, o que os meninos querem é ser o que eles chamam de “cara”. Ser o cara é muito importante para os meninos. E ser o cara pode ser ficar zoando da professora ou do professor, dos colegas, da aula, enfim. Isso já foi citado antes neste trabalho e usado na defesa do projeto através de um trecho de um jornal da televisão. O conteúdo de tal vídeo se comprova também nas entrevistas que fiz. E sobre isso nos fala Henry:

Ou porque é guri, assim... Daí prefere jogar bola do que assistir à aula. Ficam no pátio jogando bola, ou ficam mais com os seus amigos conversando do que prestando a atenção na aula. É, o cara faz isso pra aparecer. Tipo, a sora dá um furo, todo mundo se arria. O cara é o engraçado, entendeu...? Bá, eu sou o cara, viu, me arriei.

O menino quer aparecer, com diz Henry. Talvez a menina também queira. Porém, na maioria das vezes, o fazem de forma diferente. Também há meninas que bagunçam, que são

irônicas, debochadas, que zoam dos professores e se afirmam fazendo esse tipo de coisa. Mas a maioria de quem faz isso é de meninos. O menino o faz como afirmação de sua masculinidade. É uma marca de masculinidade fazer isso. A menina, se o faz, não é para firmar sua feminilidade. Pelo contrário, ao agir assim, ela transita num terreno considerado masculino. Conversar, todo mundo conversa, mas bagunçar é mais os meninos que o fazem. Isso é uma coisa que venho observado ao longo de meus anos como educador e é algo que Maurícia também cita: “Conversa... a conversa é parelha, mas a bagunça assim, de levantar e fazer bagunça, geralmente é os guris.”

Levantar-se na sala de aula, sentir-se autoridade suficiente para fazer isso, é coisa de guri, como diz Maurícia. Matar a aula para jogar futebol, também. O menino sente-se encorajado para fazer isso. Sente-se encorajado pelos demais colegas, pela sociedade que o valoriza por ser menino e por ele mesmo, que se construiu assim. Segundo Maria, os “Meninos matam a aula para jogar futebol, meninas ficam na aula prestando a atenção no conteúdo...” E enquanto eles estão matando a aula para fazer o que querem e para fazer-se os homens que pretendem ser, as meninas ficam na sala de aula estudando, prestando atenção. A diferença de desempenho escolar, ou esse distanciamento de gênero na escola vai, dessa forma, se desenhando.

A menina é mais interessada nas coisas que a levam para melhores resultados na escola, como a realização de trabalhos, por exemplo. Quando um trabalho escolar é solicitado, especialmente quando envolve pesquisa, as meninas, em geral, o fazem melhor do que os meninos. Estes, quando muito, retiram da Internet o que precisam sem nem mesmo adaptar. Conforme nos diz Maria:

Geralmente, os guris, eles pegam pra ler na última semana. A maioria das gurias já leu, já tem o trabalho resumido, pronto, já pegou o resumo na Internet pra dar mais uma lida, já fez tudo o que tinha que fazer. Eles aí é que começam a ler o livro. Aí chega no dia de apresentar, eles tão no meio do livro, porque também não estão acostumados a ler e... aí ficam naquela embromação, aquela coisa... Daí lê um pouco do final, um pouco do meio.

Segundo ela, enquanto der, os meninos postergam a obrigação de ler. Quando “pegam” para ler, o fazem já na última semana, depois que as meninas já leram, já conferiram na Internet, já fizeram um resumo, já, enfim, analisaram o material que tinham que pesquisar. O menino, segundo Maria, lê um pouco no final, um pouco no meio. É, como diz ela, aquela “embromação”. Embromar, aliás, é algo que muitos meninos fazem bem na escola. Numa de minhas observações vi um trio de meninos tentando “levar uma professora na conversa”. Eles

queriam mais prazo para a entrega de um trabalho que requeria, justamente, a leitura de um livro. Tratava-se de um trabalho de literatura. Estava a professora, uma das mais exigentes da escola, segundo os alunos, no meio do trio “fazendo de conta” que lhes dava atenção. Quando, enfim os meninos terminaram com aquela “embromação”, para usar o termo de Maria, a professora apenas disse qualquer coisa como “agora, não adianta mais” e os deixou ali, como se nada tivessem dito ou pedido. A exemplo dessa professora, está na hora de mostrar aos meninos que estudo, trabalho escolar, pesquisa, tema de casa são coisas que dão trabalho e que precisam ser feitas com seriedade e que essas coisas não se conseguem só na conversa.

Ivan, para lembrar, é o menino que quer ser jogador de futebol. Ele é muito falante, bem articulado, um líder na sala de aula. Foi muito solícito na entrevista e mostrou-se muito à vontade conversando comigo. Segundo ele, o menino tem uma média muito menor do que a menina na sala de aula. Ele está se referindo às notas quando fala dessa tal média. Segundo ele, “Mas tipo, eu que... tipo... as gurias, em tudo que é escola... a média delas é muito maior do que os guris. De notas. Vamos supor, vamos disputar a média da sala toda... Comparando a média dos guris e das gurias, a média das gurias é muito maior.”

Para ele, em qualquer escola, a média das meninas é maior, ou seja, estudam mais, se dedicam mais para isso. Não que haja uma competição e que se dediquem para ter uma média maior do que os meninos. Não é isso que nem eu nem Ivan estamos dizendo. O que ele diz é que a média das meninas acaba sendo sempre maior do que a média dos meninos porque as meninas estudam mais e, naturalmente, acabam tendo maiores notas. Ivan acaba de dar sustentação ao *gap* de desempenho escolar que venho analisando.

Muito desse comportamento masculino de ser menos voltado às questões escolares está relacionado com a forma como os meninos são criados pelas suas famílias. A criação de ambos, meninos e meninas é diferente. O menino é mais estimulado a estar na rua, a brincar, a correr, a jogar futebol. A menina é mais estimulada a ficar em casa, a se comportar mais. Uma aluna, que aqui estou chamando de Jaqueline, fala sobre isso:

A mulher, desde criança, já vem com responsabilidade. Primeiro, a mulher é aquela mocinha, que tu tens que te comportar durante a tua adolescência, que tu... Aí, a mãe te ensina a fazer comida, a arrumar a casa, ela é responsável desde criança... Que tu vai botar um vestidinho, tu vai sentar-se de perninha cruzada, que tu vai, né... sempre. O menino, não. O menino sempre vai ser mais largado.

O que ela quer dizer com ser mais “largado”? Que o menino é mais livre do que a menina. Que ele pode fazer coisas que as meninas não podem, como estar mais na rua do que dentro de casa, por exemplo. Talvez por isso, queiram estar mais na rua e menos na sala de

aula também. Isso que Jaqueline fala é muito facilmente observado na escola. O que ela não sabe é que, para o menino, sentar-se com as pernas mais abertas, ao contrário dela que deve sentar-se com “a perninha cruzada” também é um aprendizado, ou seja, também os meninos estão presos a padrões deles exigidos e, ao contrário do que parece, nem sempre tais padrões são fáceis de seguir. A cobrança sobre o modo de ser é, para ambos, algo que pode ser difícil. É como diz Bourdieu quando fala que ser homem é algo que transita entre o nobre e uma armadilha, porque construir-se nobre tendo que afirmar-se o tempo todo como tal pode ser algo penoso que acompanhará este menino por toda a sua vida de homem. De qualquer forma, voltando para o depoimento da Jaqueline, esse ser mais “largado” pode afastar o menino da sala da aula, assim como o afasta do interior de sua casa.

Meninas “largadas” existem, também. Mas a própria palavra, ao referir-se a meninas, adquire um tom pejorativo. Ser largado é um privilégio. Ser largada é um problema. A menina, se quer ser respeitada, tem, também que ser mais recatada. Isso ainda é assim. É claro que muito mudou ao longo dos tempos, até por que o próprio valor ou significado de “recato” é hoje diferente do que o foi antigamente. Uma menina recatada, hoje, não precisa ser aquela que aprendia piano e que passava o dia em casa aprendendo a costurar e a cozinhar para ser uma boa esposa. Se não precisa mais tocar piano, precisa estudar e ser uma boa menininha na escola. Segundo Jaqueline:

O menino, por exemplo... A menina fica com vários meninos, é ditada de quê? É mal falada, né? O menino que fica com várias meninas é o quê? O garanhão. Então não tem aquela coisa. A mulher sempre se priva mais e tenta fazer o melhor pra ser vista melhor, então, por isso que acaba o quê... Bom, eu vou estudar mais... Menina sempre estuda, procura curso, já desde antes... porque menina cresce, eu vou estudar, eu vou me formar, eu vou pra uma faculdade, eu vou constituir uma família, e assim, o menino não. O menino pode aproveitar mais. Ele sempre quer estar no meio das... das baladas... Tu vês muito mais guri saindo e fazendo festa do que guria.

A pesquisa, como se sabe, foi toda feita numa escola pública. Isso faz toda a diferença, porque tanta diferença assim de gênero se dá de forma muito mais evidente na esfera pública. A maioria dos alunos da rede particular, por exemplo, almeja a faculdade. Sabemos que mais meninas têm conseguido vagas nos cursos superiores, mas os meninos também têm tentado e é objetivo parecido – de meninos e meninas – o ingresso na faculdade. Entre os alunos da escola pública, porém, a realidade é outra. Poucos foram os alunos, meninos, que me disseram que têm a faculdade como objetivo, enquanto que esse é o objetivo de todas as meninas entrevistadas. Um quer ser jogador de futebol, o outro quer trabalhar logo e, quem sabe, fazer uma faculdade mais para o futuro. É como diz Jaqueline, a menina estuda para isso, estuda

pensando nisso. O menino pode ir para a faculdade ou não, mas o fato é que, no momento, não é nisso que está focado.

Outra coisa evidente na fala de Jaqueline é o valor que se dá ao menino que fica com muitas meninas e a desvalorização que se atribui às meninas que fazem o mesmo. Aos meninos é, assim, permitido muito mais do que às meninas. Ele pode, ele é homem. As meninas não vão para a escola para namorar, vão para estudar. É claro que namoram, ficam, procuram os meninos. Mas, o limite é claro, assim como diz Jaqueline. Se ela “exagerar” vai ser desvalorizada. Já o menino vai ser valorizado justamente por fazer o mesmo. São tratamentos diferentes para um e para outro gênero. O menino sabe que é valorizado por coisas que não estão relacionadas à sala de aula. Daí o *gap*, daí o distanciamento, daí o menor aproveitamento escolar.

Segundo a redação de um menino, tudo isso é algo que vem da criação. Segundo ele:

Deve ser pela criação, afinal, criar menino e menina é bem diferente; elas têm que ser mais preservadas; já eles sentam de pernas abertas, mexem com as pessoas na rua, brigam na escola. Talvez o erro esteja aí, na própria criação do homem, e não em “coisa de homem” ou “coisa de mulher”.

Já falei sobre o “sentar-se de pernas abertas ou fechadas” e o quanto isso pode ser algo difícil tanto para um quanto para outro. É recorrente, no entanto, esse exemplo. Aqui, ele aparece numa redação, material que foi recolhido na escola onde trabalho e que, portanto, de um local diferente daquele onde as entrevistas foram feitas. O que quer dizer que pensar assim é algo que transcende o espaço. De qualquer forma, segundo esse menino, brigar, mexer com pessoas na rua e brigar na escola são marcas de masculinidade. São comportamentos que vão na contramão do que se espera de um aluno na escola. Segundo ele, tudo isso não é coisa de homem ou coisa de mulher, mas algo que se ensina ao homem e à mulher. O que esse aluno está dizendo é que tudo se trata de uma forma de construção dos gêneros, o que dialoga muito bem com os conceitos de gênero abordados no capítulo teórico sobre isso desta dissertação. Acreditamos que o gênero é algo construído e não dado, ou inato, como o sexo. E nesse processo, constrói-se, também, o menino que estuda menos e que se preocupa mais em mostrar-se o tempo todo como o menino que é e o homem que quer ser, mesmo que o preço seja um pior desempenho escolar.

Um comportamento mais arredio e menos colaborativo na escola é observado nos meninos também por uma funcionária que foi entrevistada para esta pesquisa. Essa funcionária faz serviços gerais na escola e tem um contato muito direto com os alunos. Eu

pude observar o quanto ela é próxima deles e o quanto eles, meninos e meninas, gostam dela. A “tia”, como chamam, é uma das duas funcionárias que faz a limpeza da escola e que serve a merenda escolar. Vale dizer que a escola tem um refeitório onde as refeições podem ser feitas. Mesmo assim, muitos alunos preferem comer no pátio, o que é permitido. Segundo a nossa “tia”, a maioria das meninas colabora mais com essas questões de limpeza e organização e, quando optam por comer no pátio, em geral, trazem seus potes de volta para o refeitório, enquanto os meninos os deixam por lá. Seguem algumas falas da tia, assim chamada aqui, apenas porque optei por não atribuir a professores e funcionários nenhum nome, nem sequer um que fosse fictício:

Isso de ficar na rua é típico de menino. Por qualquer motivo, ele já decide não entrar na escola, enquanto que a menina, em geral, entra.

Os meninos fazem mais estragos na escola, as meninas são mais caprichosas. Quando é solicitado que os alunos ajudem na limpeza da sala, sempre as meninas tomam a frente. Os meninos acham que isso não é tarefa deles.

Muitos alunos levam a comida para comer no pátio. Muitos meninos deixam os potes por lá, espalhados. A maioria das meninas trazem os potes de volta.

Segundo a tia, ficar na rua, causar mais estragos, não ajudar na limpeza, deixar os potes no pátio são comportamentos masculinos. Os meninos são estimulados a colaborar, é claro. Mas, por outro lado, quando não o fazem, também são valorizados, porque cada vez que se diz “isso é coisa de menino”, mesmo quando estamos nos referindo a algo negativo, soa, para ele, como um elogio. Tudo o que um menino quer é que aquilo que ele faz seja visto como “coisa de menino”. Portanto dizer isso tem muito mais valor para ele do que pedir-lhe que colabore com a limpeza, que traga de volta para o refeitório o pote de comida que levou para o pátio. Além disso, não faltará uma menina que faça para ele o que ele tem que fazer. Assim como há aquela que o socorre na hora do prova, emprestando-lhe a caneta que nunca tem, há aquela que o socorre quando este deixa o pote no pátio.

Uma das vice-diretoras da escola, porque no estado, em geral há uma vice para cada turno, chegou a dizer que há meninas que levam o material dos meninos para casa e trazem de volta no outro dia porque sabem que os meninos deixam o material em casa. Na fala da vice diretora: “Há meninas que levam o material dos meninos para a casa – já que eles não se organizam e podem não trazer de volta para as próximas aulas.”

Essa “ajuda” que se dá aos meninos é o mesmo que dizer-lhes para continuarem a agir assim, de forma displicente na sala de aula, estudando menos, desempenhando-se de forma inferior às meninas e, portanto, colaborando para que o *gap* continue a existir. Esse *gap*, ou distanciamento, para usar um termo em língua portuguesa, verifica-se, também, no mercado

de trabalho. Só que lá, ele se inverte e o homem, por mais que tenha sido um aluno mediano em comparação com a boa aluna que a menina foi, ainda tem se dado melhor. O Brasil, no relatório usado como um dos dados para esta pesquisa (The Global Gender Gap Report) ainda ocupa uma posição nada privilegiada. Isso significa que as mulheres ainda têm que conquistar muitos espaços dominados pelo homem, sendo um deles melhores posições no mercado de trabalho.

Trabalhar pode ser, para o menino, um dos motivos que o leva a se desinteressar pela escola, ou até mesmo a abandoná-la. Não é este o foco desta dissertação – analisar um motivo específico, como o mercado de trabalho, por exemplo, mas sim o que tem de construção de masculinidade nesse agir. Mesmo assim, saber o que os alunos têm a dizer sobre a relação que há entre trabalhar e estar na escola e o que isso tem a ver com o comportamento masculino é algo que não podia faltar na pesquisa. O próximo capítulo, último de análise dos dados coletados, discorre, exatamente sobre isso.

10 ESCOLA, PROMESSA DE FUTURO. TRABALHO, O FUTURO É HOJE

A escola ainda é, sem dúvida, a melhor opção para uma mudança nas condições de vida daqueles para os quais a vida não tem sido fácil num país como o Brasil. Ser jogador de futebol ou modelo pode ser o sonho de muitos meninos e meninas, mas eles sabem que isso é uma chance muito ínfima e que se aventurar por esses caminhos pode não dar em nada. Formar-se, porém, numa faculdade é algo mais concreto e traz uma promessa de um futuro melhor mais alcançável.

O fato é que nem todos os alunos pensam tão na frente assim, especialmente os alunos da escola pública. Eles já sabem que, para concorrer com os alunos da rede particular, por exemplo, terão que se esforçar muito mais do que a média, ou mesmo do que o necessário para estar acima da média na escola. Ser um aluno nota dez na escola não garante a entrada numa instituição pública de ensino superior, para a qual a concorrência é muito grande. É preciso muito mais do que isso, ter boas notas na escola. E os alunos sabem disso, muitas vezes se desmotivando a manter-se acima da média.

Entre os alunos que entrevistei, apenas um, aquele que venho chamando de Ivan, não tem pretensão de buscar um curso superior, uma vez que está totalmente focado para a carreira de jogador de futebol. Todos os demais pensam na universidade como forma de uma vida melhor, de um bom trabalho e, portanto, como uma forma de obter um futuro diferente do presente no qual vivem. Segundo eles, no entanto, isso não é o pensamento da maioria, que, por sua vez, nem pensa na possibilidade de uma faculdade.

Muitos alunos já estão trabalhando e estão focados em continuar fazendo isso. Outros não trabalham ainda, sabem que um dia terão que fazê-lo, mas não pensam nisso o tempo todo ou não têm isso como uma de suas prioridades. A maioria dos alunos que se encaixam nesse perfil é, sem dúvida, de meninos. Segundo Maurícia, as mulheres estão mais interessadas no futuro e se preocupam com o que terão que fazer. Nas palavras dela:

É que eu acho que a mulher pensa mais no futuro. Ela pensa mais cedo no futuro. E homem deixa pra pensar no que vai fazer quando tá mais perto daquilo que ele vai ter que fazer. É ou agora, ou nunca. E eu acho que mulher não. Eu acho que mulher, desde cedo, já vai planejando. Eu quero fazer isso... eu tenho que estudar pra isso...

A mulher, segundo Maria, pensa mais no futuro, enquanto o homem continua a agir, na escola, como se esse futuro não precisasse ser construído. Conforme o que ela diz, o homem, no caso seus colegas meninos, deixa para pensar nessas coisas quando estiver mais

próximo delas. O menino não planeja o seu futuro tanto quanto a mulher o faz. Ele quer respostas mais imediatas. Talvez seja por isso que, quando conseguem trabalho, largam a escola, ou dela se desinteressam. Para Maurícia, isso significa aceitar um “mundinho” e nele ficar. Segundo ela:

É que geralmente os guris começam a trabalhar e já largam a escola, porque acham que aquele mundinho ali já tá bom. E menina, não. Eu, pelo menos, no meu caso, não me contento. Não sou muito de ficar estagnada num lugar. Menina pensa assim – “tá, eu to aqui, estou num cargo de secretária, mas já penso que, mais tarde, posso ser gerente, posso ser...” Até sair, mesmo, daquele lugar que não é a minha área e poder atuar na área que eu quero ser uma profissional.

A menina, segundo Maria, “quer ser”. Ser o quê, exatamente? Ser mais do que é hoje. Se é secretária de alguém, por que não ser esse alguém que tem uma secretária amanhã? O menino certamente também quer ser alguém na vida, alguém com secretária, para ficar na metáfora de Maurícia. O fato é que, para isso, é preciso trilhar um caminho nem sempre trilhado por eles – estudar, dedicar-se, construir uma possibilidade de um futuro mais promissor. Talvez o menino não se interesse tanto pelos estudos por ver que, no mercado de trabalho, por mais que a menina se esforce, quem “tem secretária” geralmente é um homem.

Um menino pode pensar que estudar tanto é uma “perda de tempo”, pois futuramente é ele que vai dominar o mercado de trabalho. Ou, ainda, ele pode achar que, enquanto a menina está ali, na escola, fazendo o melhor que pode para ser uma boa aluna e, por extensão, ter melhores oportunidades no futuro, ele já as vai tendo hoje, no trabalho. O fato é que o que se tem visto são mais meninas na faculdade, mais meninas no Ensino Médio e, cada vez mais, embora ainda longe de ser a maioria, mais mulheres conquistando espaço no mercado de trabalho. O que se tem visto, portanto, é esse *gap* na educação – mais meninas se desempenhando melhor na escola pública do que meninos.

Maurícia relaciona de forma muito clara o mau desempenho escolar dos meninos e até mesmo uma possível evasão escolar por parte deles com o mercado de trabalho. Para ela, o menino larga a escola por causa do trabalho e ainda tem o apoio da família. Vejamos o que ela diz sobre isso:

É que, geralmente, as gurias levam mais a sério os estudos do que os meninos. Eu acho que até dentro de casa, as gurias são mais cobradas do que os guris. Tanto que a taxa de quem larga mais a escola é maior, geralmente, para os meninos. Eu estava conversando, hoje, com as gurias, que eu acho isso errado. Uma menina vai largar a escola, os pais, não, tu não vai largar. Um guri larga, os pais parecem que não se importam tanto – alguns pais. Parece que não dão tanta bola. Daí, depois, tem que ficar correndo atrás mais tarde e acabam se atrasando.

As meninas têm mais responsabilidades do que os meninos já em casa. São mais cobradas, como diz a aluna. Ela afirma muito categoricamente que a “taxa” de quem larga mais a escola é maior entre os meninos. Depois, precisam “correr atrás”. Maurícia, através de suas palavras, vai justificando esse *gap* de que venho falando. Ela diz claramente que o menino vai se distanciando da menina na escola. Ele larga a escola mais cedo. As meninas levam a escola mais a sério. São mais organizadas, mas dedicadas. A sociedade ainda atribui ao homem a função de trabalhar e à mulher as funções domésticas. Isso fica claro quando todos encaram com naturalidade um casal formado por um homem que trabalha e uma mulher que fica em casa, enquanto veem com estranhamento uma situação contrária – o homem em casa, cuidando do que é doméstico e a mulher na rua, trabalhando. Daí, a maior aceitação por parte dos pais, segundo Maurícia, da evasão escolar masculina quando relacionada ao trabalho.

Percebe-se, com isso, que não é o trabalho em si, portanto, o fator de evasão ou mal desempenho escolar, mas muito mais o comportamento masculino, ou o comportamento que é esperado do menino. É, portanto, muito mais uma questão de gênero, associada com questões sociais, o que justifica o comportamento dos meninos na escola quando começam a trabalhar, ou a pensar em trabalhar.

Outro fator motivador para que o menino pare de estudar e se dedique apenas ao trabalho é o próprio desempenho escolar, formando uma espécie de “bola de neve”. O menino vai mal na escola; pensa que o trabalho pode ser uma opção melhor do que ela, a escola; começa, portanto a trabalhar. Começando a trabalhar vai ainda pior na escola. Isso se evidencia numa fala de Henry: “Tem um amigo meu que foi mal e daí ele quis parar de estudar pra trabalhar, daí.”

O amigo de Henry fez o que muitos meninos acabam fazendo; parou de estudar já que ia mal na escola mesmo. O que estou dizendo é que ao trabalho não pode ser atribuída a justificativa para esse desinteresse pela escola, ou mesmo pela saída da escola. A menina também trabalha. Hoje há, no mercado de trabalho, um número muito grande de meninas. As entrevistas que fiz foram com alunos do turno da manhã, ou seja, alunos que, em geral ainda não estão trabalhando, embora muitos já estejam. Tivesse sido no turno da noite, teria encontrado muito mais alunos que trabalham durante o dia. O fato é que, entre esses que trabalham, há meninas também e que, nem por isso, deixam de se dedicar à escola.

O trabalho pode ser considerado um ganho de tempo em detrimento da escola. Isso nos diz Grazi, referindo-se ao que pensam muitos meninos: “Por que trabalhar... Muitos

pensam assim – trabalhar dá dinheiro e estar ali na escola, tu vai só perdendo teu tempo.” Trabalhar dá dinheiro. E o estudo é apenas uma promessa de trabalho e, portanto, de dinheiro.

Na escola onde trabalho, havia um rapaz ainda muito jovem trabalhando como vigilante de uma empresa terceirizada que cuida da segurança da escola. Esse rapaz não era, portanto, aluno da escola. Durante o ano em que trabalhou lá, tive a oportunidade de conversar com ele algumas vezes. Ele me dizia que estava esperando completar vinte e um anos para começar um curso de vigilante, pois ainda era apenas um auxiliar e que queria, através desse curso, crescer na empresa. No final do ano, porém, esse rapaz veio se despedir de mim, dizendo que ia largar o trabalho atual porque havia conseguido outro, de entregador. Eu perguntei a ele sobre o tal curso que pretendia fazer e a possibilidade de crescer na empresa. Ele disse que havia pensado melhor e visto que ser entregador seria melhor, pois ia trabalhar menos e ganhar mais.

Ora, o que o rapaz acima está dizendo é que trocou a possibilidade de crescimento numa empresa grande, onde até poderia seguir uma carreira, por um emprego muito menos promissor mas que, no momento, traria mais satisfação – mais dinheiro e menos trabalho. Cheguei a pedir que pensasse bem no que ia fazer, mas foi em vão. Ao iniciar o ano letivo de 2012 já não vi mais o auxiliar de vigilante na escola e fui informado pelos colegas que ele estava muito satisfeito entregando merenda nas escolas públicas e que estava ganhando mais para fazer isso.

A diferença de salário entre homens e mulheres numa empresa – há um quadro comparativo na seção de anexos (conforme já mencionado) – também é um fator bem desestimulante para o menino, uma vez que ele percebe que pode ganhar mais do que a mulher. Ou seja, ele vê suas colegas muito mais dedicadas do que ele na escola e, ao mesmo tempo, sabe que, lá no mercado de trabalho, as oportunidades surgem, ainda, muito mais para os homens. Há, é claro, muitas mulheres que conquistam espaço em pequenas e grandes empresas e que, muitas vezes “passam à frente dos homens”, como diz Maria a seguir: “A mulher tá passando, dentro da empresa, ela tá passando na frente do homem, mas o salário dela continua sendo menor do que o do homem. Isso que eu acho injusto, bem injusto.”

Ora, para que tanta dedicação se, mesmo quando conquistam posições mais elevadas numa empresa, as mulheres continuam a receber salários menores do que os homens na mesma função. Os alunos já sabem disso na escola. Provavelmente, em casa, o pai ganha mais do que a mãe. Vimos, na parte teórica desta dissertação, o que BOURDIEU fala sobre a nobreza masculina e que é fator de desvalorização, para a mulher, estar ao lado de um homem mais jovem ou de estatura mais baixa. É, também, fator de desvalorização para a mulher estar

com um homem que tem um salário menor do que o dela. Isso, inclusive, pode ser um problema para muitos casais. Afinal, se a mulher não se sente confortável tendo um marido que ganhe menos, o que dirá este marido, sabendo que sua mulher ganha mais do que ele.

Ter um salário maior do que o das mulheres é o desejo de quase todos os homens, mesmo em funções onde esse salário não é muito alto, realidade geral dos pais dos alunos das escolas públicas. Esses alunos, meninos e meninas, futuros homens e mulheres, vão continuar a se sentir tão desconfortáveis quanto os seus pais se o salário deles for menor do que o delas. Mais uma vez vai se formando e se justificando o gap na educação brasileira no que se refere ao gênero: os meninos mais focados no trabalho e no imediatismo que nos é característico no mundo de hoje e menos dedicados à escola e a promessa que ela traz de um futuro melhor.

Os meninos acreditam que eles não precisam fazer tanto quanto as mulheres para estarem à frente delas no trabalho. Muitas vezes nós mesmos, os professores, colaboramos para que essas coisas continuem a serem repetidas como verdadeiras e, assim, formando práticas que as justificam. Segundo Maria, eis o que diz um professor:

O nosso professor de sociologia e de filosofia, ele gosta muito de falar isso. Que a mulher sempre vai estar atrás do homem, independente da média dela, ou não. O homem sempre vai estar na frente. Sempre o chefe é sempre homem... É... dificilmente tu vais ver uma mulher tocando uma empresa. O homem sempre vai ter quem ... a linha de liderança... a mulher sempre vai estar mais atrás.

Ora, o que pensa um aluno que ouve isso de um professor? A mulher sempre vai estar atrás do homem, não importa o que faça. Para que, então, fazer tanto? Talvez o que esse professor diria é que os meninos devem estudar para estar à frente de outros meninos, já que à frente das mulheres já estão, naturalmente, apenas por serem meninos. O chefe é sempre homem, segundo o depoimento acima. O fatalismo de palavras como “sempre, nunca, todos, tudo” deve ser evitado, especialmente numa pesquisa acadêmica. Mas certamente algo de verdade há em verdades construídas, mesmo que injustamente construídas. Tomemos como exemplo um supermercado. Quem está no caixa geralmente são meninas, ocupando, portanto um cargo melhor do que os meninos que empacotam as mercadorias. Quem está, porém, no comando de tudo – de caixas e de empacotadores – são homens, na sua maioria. O que o menino empacotador deseja, portanto? Passar para o caixa, ou ser um futuro gerente da loja onde trabalha. Talvez nem uma nem outra coisa. Talvez aquele apenas seja um emprego provisório, suficiente enquanto estuda. Mas ali ele já tem uma noção de como o mundo do trabalho é dividido e quem é que, ainda, está no comando.

Os alunos sabem que estudar pode ser a chave para um futuro mais promissor. Mesmo aqueles que acabam abandonando os estudos pelo trabalho. Não é que não acreditem nessa promessa que a escola traz, embora não seja essa a função exclusiva da escola. Escola também é local de construção do conhecimento. Aqueles que deixam a escola, ou que deixam de se dedicar enquanto nela, o fazem porque optam por algo mais imediato. Eles sabem que aqueles que estão estudando podem demorar mais a ter um retorno, mas terão um retorno melhor quando este vier. Assim diz Ivan: “Porque esses aqui que não estudam, que deixam tudo pra lá... eles vão ser o quê? Eles vão ser, tipo, empregados desse que estão estudando, ou empregado da mulher...”

Ser empregado dos que estão estudando é uma realidade que pode até não assustar muito. Mas ser empregado da mulher é algo que, definitivamente, quase nenhum homem quer. Ele quer estar à frente, como diz o professor citado por Maria. E a mulher que está à frente, o que espera, por exemplo, de seu companheiro, caso o tenha? Não espera que ele seja mais velho, mais alto e que ocupe uma posição social melhor? Assim, continua-se sempre a reforçar a ideia de um mundo que já foi construído sob a ótica masculina, um mundo que foi e que é, ainda, dominado pelo masculino. A aqui retomo o que dizia CONNELL no capítulo teórico sobre masculinidades desta dissertação, que não é tanto os homens que têm dominado as mulheres ao longo da história da humanidade, mas sim o masculino que tem dominado o feminino.

O próprio aluno que depõe a favor do estudo, dizendo que aqueles que não o fazem serão os “empregados” dos que estão se dedicando na escola, se contradiz quando informa, categoricamente, seu objetivo primeiro: “Porque o que eu escolhi pra mim, o que eu escolhi pra mim é jogar futebol. Eu jogo, assim. Isso daí... A faculdade, eu deixo pra depois.”

Deixar a faculdade para depois quer dizer deixar os estudos de lado já agora. Ivan é um menino que sabe o que quer, segundo ele mesmo diz. Seu foco é ser jogador de futebol. Ele sabe que isso não é fácil, mas acredita muito em si e não pensa “num plano B”. Perguntei a ele o que ele vai fazer se sua carreira de jogador não deslanchar, ou mesmo se nem sequer acontecer. Ele disse que não pensa nisso, porque o homem, quando está focado numa coisa, fixa seu pensamento naquilo e vai atrás. Muito provavelmente o que Ivan fará, caso seu “plano A” não dê em nada, é fazer o que seu pai fez – ser um motorista de ônibus, por exemplo. Não que ser motorista seja algo indigno. Pelo contrário, todo o trabalho é honroso. Mas mesmo os motoristas podem ter conhecimento e ser pessoas mais informadas. Conhecimento e informação podem ser conseguidos em muitos locais nos dias de hoje, mas a escola ainda é fonte inesgotável de ambos.

A ideia de “plano A é plano B” está na fala, pois, de Ivan: “Quero jogar futebol. Não tenho um plano B. Se o A não der certo, aí a gente pensa depois. Porque tipo eu... Eu... que nem eu falei anteriormente .. Eu acho que o guri é mais objetivo. Faz o que quer e tem que...”

Pensar depois não é privilégio de Ivan. Muitos deixam para pensar depois. E esse depois pode significar ter que correr atrás do tempo perdido, como nos disse Maria numa de suas falas já citadas anteriormente. Conforme as falas vão sendo analisadas, percebe-se haver, por parte dos meninos, um imediatismo maior do que o das meninas. Todos queremos as coisas meio para agora nestes tempos de câmeras digitais. Gosto de usar a câmara digital como metáfora do imediatismo que vivemos. Houve um tempo em que se tiravam as fotos – geralmente com filmes de vinte e quatro ou trinta e seis poses, como dizíamos – e esperava-se para vê-las apenas após a revelação. Imagine ter que esperar todo esse processo para ver se a foto ficou ou não boa? Hoje, tiramos a foto, imediatamente a vemos na tela da máquina, descartamos aquelas das quais não gostamos e, muitas vezes, sequer mandamos revelar, uma vez que é algo que pode ser visto, por exemplo, numa tela de computador.

Ora a metáfora acima é uma ilustração da geração que quer as coisas agora e não esperar para depois. Se o mercado de trabalho promete mais do que a escola e se “ser entregador de merendas paga mais do que ser auxiliar de vigilante”, para que esperar que um possível trabalho vá se “revelando” apenas daqui a algum tempo? Deixa-se de ser o auxiliar para ser entregador, mesmo que ser entregador seja o ponto final de uma carreira, em detrimento da de vigilante, que promete um futuro melhor. O entregador recebe mais agora, o vigilante somente depois. A opção de ser entregador está para a máquina digital o que a opção de ser vigilante está para o filme de vinte e quatro poses.

Imediatistas estamos, portanto, todos nós. O que se observa em relação aos estudos, porém, é que os meninos estão menos dispostos do que as meninas em esperar que o mundo lhes dê uma oportunidade. Havendo uma hoje, mesmo que não muito promissora, ele vai aceitá-la. O menino acredita que, sendo homem, ele vai acabar conseguindo as oportunidades de que precisa para uma vida melhor. Ser homem é como se fosse um padrão a ser seguido.

Numa redação analisada, de uma menina, encontrei a seguinte frase: “Existem mulheres que se igualam aos homens tanto na força e determinação quanto na inteligência e sabedoria.” Pelo que se observa na frase citada homem é que é modelo de inteligência, força, sabedoria e determinação. As mulheres que conseguem isso conseguem, na verdade, igualar-se a eles. Muitas pessoas acreditam, como se pode ver pela opinião emitida na redação que as mulheres são inferiores aos homens e que, quando conseguem mostrar-se fortes e inteligentes, daí, sim, estão se igualando a eles. Não é só nessa redação que se encontram frases assim. Já

ouvi uma senhora falando a outra num ônibus que não vota em mulher (eleições). Ouvi-a dizer que a candidata até pode ser boa, mas que, sendo mulher não nasceu para comandar como o homem. Ora, repito, reforço – tal opinião fora emitida por uma mulher!

Tudo isso vai formando verdades, vai confirmando a dominação masculina sobre o feminino. Tudo isso vai dizendo para o menino que ele já nasceu à frente e que não tem que se esforçar tanto para conquistar o que quer. Tudo o que ele tem a fazer é saber ser menino, saber construir-se o homem que ainda não é.

11 CHEGADA – MIND THE GAP

Chegar não quer dizer fim da viagem. Chega-se a um lugar e parte-se para outro. Como disse, essa não foi uma viagem de trem ou de metrô. Não houve trilhos, não houve estradas. Muitas são as possibilidades para que fiquemos presos a linhas previamente estabelecidas. Não chegamos, pois, a uma estação. Chegamos a um ponto da viagem. Ponto esse que pode ser continuado; que deve ser continuado.

A partida se deu, em primeiro lugar, das minhas próprias experiências de vida. Experiências que foram sendo aprofundadas pelos anos como educador, como alguém que vive, no dia a dia, as realidades da sala de aula; alguém que se faz preocupado ou incomodado com questões de gênero que vêm se repetindo desde há muito. É claro que muita coisa mudou, mas muitas coisas ainda continuam iguais, conforme se verificou ao longo desta dissertação: são canetas coloridas, são mini-skates; são cadernos incompletos; são meninas sempre prontas a atender seus colegas meninos; são meninos que exercem um tipo de masculinidade que se sobrepõe a outras formas de ser homem.

Este olhar de educador embalado pelas questões de gênero e suas inúmeras possibilidades de desacomodação encontrou, no programa de mestrado desta universidade, uma oportunidade de qualificar-se. O texto final é só mais uma etapa de um longo processo. Pequeno, até, se comparado à caminhada em si, se comparado às disciplinas pelas quais transitei e através das quais tive a oportunidade de compartilhar com professores e alunos ideias desafiadoras e que também desacomodavam. Tive a oportunidade de aprofundar meus conhecimentos teóricos através dos inúmeros textos lidos, trabalhos entregues, etapas vencidas.

A leitura, companheira constante de alguém que vem das Letras e que, portanto, tem certa intimidade com o ler, foi a grande companheira deste processo. Foi? Não apenas foi: é, e sempre será. Acima de tudo, este trabalho conclui apenas uma etapa e, principalmente, traz a abertura de novos desafios. Seja como for, leituras ainda serão feitas certamente. Os autores de todas as obras lidas são como pérolas que fui colhendo ao longo desta viagem. Cada um acrescentou muito, trouxe novos entendimentos, novas maneiras de olhar. Trouxeram, enfim, o que venho chamando desde o início deste texto, a qualificação necessária de um olhar que já me acompanhava.

Tenho total consciência de que outras leituras poderiam ter sido feitas. Perguntas como as seguintes me acompanham hoje: Que autores deixei de ler e que poderiam ou deveriam ter sido lidos e citados? A quais partes dos livros dei mais relevância deixando

outras que provavelmente também o fossem? De qualquer forma, não poderia citar tudo o que li. O que não quer dizer que tudo o que li não faça parte, de uma forma ou de outra, do meu próprio texto. Com isso, quero dizer que não tenho a pretensão de ter esgotado um assunto. Busquei os autores que considere mais pertinentes, mas com a certeza de que muitos outros poderiam ter contribuído para este processo.

Muitos autores, dos quais destaco Foucault, ajudaram-me a aprofundar o meu entendimento sobre as questões aqui apontadas. Destaco-o, porque entendo que as relações de poder (entendendo-se poder sob a ótica dele ou, como se diz, tomando-lhe emprestados os óculos) estão intimamente relacionadas com os processos de subjetivação dos meninos. O que quis mostrar foi que, se construindo como homens e, portanto, subjetivando-se dessa forma, os meninos podem, assim, trilhar um caminho que os afasta das meninas no que diz respeito ao desempenho escolar. Esse processo de construção e manutenção da masculinidade pode, inclusive, afastar alguns meninos da escola. Pode fazer com que os que ficam acabem por ter um aproveitamento escolar inferior em relação às meninas até por deixar que elas façam o que eles é que deveriam fazer no que diz respeito às atividades escolares. Há meninas que se sujeitam aos meninos fazendo-lhes as tarefas; há outras mais autônomas que se recusam a fazer isso (ainda bem!). Há meninos que usam o trabalho como desculpa para deixar a escola; Há muitas meninas no mercado de trabalho, mas que, nem por isso, deixam de estudar ou de se construir como boas alunas.

Busquei em Foucault, também, um novo olhar sobre o entendimento desse espaço chamado escola e a disciplina que ali se constrói e se mantém. Assim, procurei entender com o que o menino se identifica e com o que não se identifica no ambiente escolar. Muitos deles não se identificam com a disciplina ali mantida, mesmo que hoje essa disciplina, ou disciplinamento, não seja tão austero como já o foi. E neste ambiente, o menino constrói-se, subjetiva-se, buscando ser homem e mostrando aos outros o homem que é ou que quer ser. Isso pode, inclusive, perpassar pela construção de um mau aluno ou, pelo menos, de um aluno não tão bom, já que ser um bom aluno pode não ser uma marca de masculinidade.

Mas é claro que Foucault é só um dos autores estudados para esta pesquisa. De muitos outros busquei contribuições. Contribuições essas que se explicitam nas citações, ou se mostram nas entrelinhas do texto do qual sou autor. Sou mesmo esse autor? Sou eu o autor absoluto de tudo o que escrevo? Não estão, junto às minhas, as palavras de todos os autores que me antecederam, dos meus colegas de mestrado, do meu orientador, de meus professores, de todas as pessoas que participaram da minha própria subjetivação? Estão, pois, junto comigo todos esses personagens ou, para ficar na metáfora da viagem proposta para esta

dissertação, escrevem comigo todos esses “passageiros”. Há, no meu texto, o texto deles. Há, na minha fala, as suas.

Estou certo disso e certo também de que essa linha de pensamento não é minha: a consciência de que não somos autores absolutos do que escrevemos é algo que fica muito claro numa linha de pesquisa pertencente aos Estudos Culturais e aos Estudos de Gênero e que se quer inserida numa perspectiva pós-estruturalista. Assim, então, torno-me um autor que não esteve e não está sozinho no processo de escrita. Apesar de toda essa “companhia”, sou, enfim, o organizador deste texto; alguém que o construiu a partir da leitura de outros autores, que juntou as partes de vários textos para formar outro; alguém que, ao citar um autor, como FOUCAULT, por exemplo, reescreve, de certa forma, a sua obra. Parece pretensão, mas acredito que um autor tem sua obra reescrita cada vez que é usado na escrita de outra obra. Não sei se reescrevemos a obra do autor ou se ele é quem escreve conosco a nossa. O fato é que um e outro estão juntos nesse processo.

E o local de onde falo é o meu lugar de educador preocupado desde sempre com as questões de gênero, mais especificamente com as questões da construção e manutenção de uma forma de ser homem, de uma forma de exercer uma masculinidade e a armadilha que ela pode trazer. Afinal, os números mostram que os meninos ficam para trás na educação brasileira. Falou-se que, em média, os meninos precisam de mais dois anos para concluir o Ensino Médio na escola pública – local onde se deu a pesquisa e, o mais importante, foco de tudo isso que vem se discutindo aqui, uma vez que a realidade da escola privada é outra.

Sim, há números nesta que se quer uma pesquisa qualitativa. Entendê-los, porém, é muito mais relevante do que constatá-los. Muitas são as possibilidades de respostas para este distanciamento. Isso também foi dito ao longo da dissertação. O que trago aqui é uma das inúmeras possibilidades de entendimento deste *gap*, que é a formação e a manutenção da masculinidade hegemônica na escola. No caminho que o menino trilha para deixar de ser menino e construir-se homem pode estar a formação de um *gap* escolar, pode ser uma das explicações desse *gap*. É aquela que eu aqui analisei não em detrimento de outras possibilidades, mas sim como uma delas. Se usei números é porque os mesmos existem, são comprobatórios e preocupam a mim, aos educadores em geral, à escola e ao mundo. Mas não fiquei nos números. Isso faria desta uma pesquisa quantitativa. Tentei entender a trajetória desses meninos e o que isso tem a ver com a verdade desses números. Tentei entender os planos de vida que esses meninos têm, como bem nos disse um dos entrevistados – o menino se foca num “plano A”. Não fica pensando num “plano B”. Se ele, portanto, quer ser jogador de futebol e esse é seu plano A, não vai ficar preocupado em construir-se como bom aluno,

pois esse seria o plano B, com o qual não está preocupado. Ter um plano só, para muitos meninos, é construir-se como homem, como alguém que é focado e que tem objetivo. Pode ser, como disse o menino entrevistado para o programa de TV, conforme citado nesta dissertação, “ser o cara”.

O menino pode ser “o cara” se ficar zoando dos professores no fundo de sala. Palavras de “Iuri”, nome fictício desse menino ao ser entrevistado por um repórter de TV. O vídeo não está mais disponível na Internet, mas ficam as palavras desse menino como um eco que dá voz a esta pesquisa. Mais um eco, na verdade. Segundo ele, desafiar professores e ficar bagunçando é mostrar-se “o cara” para “as minas”. Isso é, sem dúvida, um problema de gênero. Problema que não é, absolutamente, um problema exclusivo da escola, ou que nela e apenas nela se encontra. É algo que tem a ver com a formação de masculinidades na vida social dos homens e que, sem dúvida, encontra voz também na escola. Talvez a solução desse gap não esteja na escola, mas sim na forma como vemos a construção da masculinidade fora dela. É como a questão da violência, por exemplo. Há violência na escola. Sem dúvida que há. Mas a violência, antes de ser um problema escolar, é um problema social. Resolvê-la pode não ser algo interno, algo que tem que ser resolvido dentro da escola. Da mesma forma, entendo que os problemas de gênero não vão ser resolvidos apenas dentro do ambiente escolar. Afinal este não é um ambiente isolado onde acontecem coisas que não sejam, antes de tudo, um reflexo do que ocorre no mundo.

Muitos meninos pensam e agem como o Iuri. Daí a importância desse exemplo e do porquê de eu o estar citando mais uma vez. Vejo muito deste menino nos meus meninos. Naqueles com os quais convivo diariamente. Embora a realidade da escola privada não seja a mesma da escola pública, muita coisa é parecida. Diferentes são os resultados, por exemplo. Não se percebe um número muito maior de meninas nos anos finais do Ensino Médio e eu não acho que os meninos precisem de, em média, uns dois anos a mais do que as meninas para concluírem essa etapa de suas vidas. O comportamento, porém, ao longo do processo é que é muito parecido. Daí, o fato de eu encontrar, mesmo na rede privada, muitos “Iuris”.

O presente trabalho também não pretende ser uma solução para o *gap* que analisei e que aponteí. Acredito que uma pesquisa acadêmica, seja ela de mestrado ou de doutorado, não tem como fim trazer soluções. Muito mais relevante do que isso é trazer assuntos importantes para serem colocados em pauta, em evidência; para serem discutidos, fazer com que outros se incomodem com eles e que, depois, desacomodem-se. Penso que o assunto aqui tratado é relevante e de grande importância para as questões de educação. Afinal, apontou-se um *gap*, um distanciamento. E *gaps* não pode haver na educação, sejam eles de gênero, classe social,

raça, etnia, pertencimento religioso ou qualquer outro. Importa é que ambos os gêneros, cada um a seu modo, chegue ao final, que tenham as mesmas chances, que sejam valorizados igualmente.

Não pode haver *gaps*, mas há. A proposta, portanto, é que nos incomodemos com quaisquer distanciamentos, distanciamentos esses que se tornam desigualdades. Daí o problema maior. Fossem só as diferenças de gênero, nenhum problema haveria. Afinal, somos diferentes, nos construímos de forma diferente. Essas diferenças, porém, não poderiam constituir *gaps*, distanciamentos, desigualdades. Que cuidemos para que diminuam ou, pelo menos, para que não se perpetuem. Não se podem combater esses distanciamentos apenas porque são citados em pesquisas acadêmicas. Fosse assim, o *The Global Gender Gap Report* já o teria conseguido nos países onde atua. A pesquisa acadêmica, porém, é um caminho, um meio, um registro. Daí a sua importância. É necessário que se discutam as questões de gênero e de sexualidade e os distanciamentos ainda gerados por elas – seja entre meninos e meninas, seja entre um tipo e outro de masculinidade. É mister que se faça com as questões de gênero o que se fez e o que se continua fazendo com as questões raciais, tão discutidas e cada vez mais combatidas nas escolas. Não houvesse quem as comesassem, ainda hoje haveria, nos livros didáticos, a presença de uma família branca, composta de pai, mãe e dois filhos (geralmente um casal) e uma empregada negra. Quem sabe não está na hora de núcleos familiares diferentes daqueles que temos como modelo tradicional (pai, mãe e filhos) aparecerem em tais livros? Por que não uma família composta de pais separados, de duas mulheres que resolvem ter filhos, de dois homens que resolvem tê-los, de pessoas, enfim, que optam por não tê-los. Está na hora dos livros representarem mais tipos de família, afinal entre seus leitores, certamente há quem pertença a diferentes núcleos familiares. Isso tudo perpassa por questões de sexualidade e de gênero.

A relevância do gênero é indiscutível. O mundo vem se organizando de várias formas para que o homem viva em sociedade. Organizar-se em torno do gênero é uma delas, talvez a mais relevante. E a organização em torno dos gêneros, num mundo que é generificado, tem gerado distanciamentos desde sempre e os modos de se fazer homem têm contribuído para que esses distanciamentos continuem ocorrendo. Na monarquia inglesa, por exemplo, até agora, o menino é que herdava o trono, mesmo que antes dele houvesse nascido outras meninas. Isso só mudou a partir do atual casal sucessor. Quantas mortes isso causou, por exemplo, em outras épocas da história da Inglaterra? É a organização social, política, econômica se fazendo em torno do gênero. É isso que quero dizer quando falo que o mundo vem se organizando em torno do gênero e dos distanciamentos que isso vem construindo.

A monarquia inglesa, porém, é só um exemplo de organização em torno de gênero. Exemplo distante até da proposta deste trabalho que aborda a realidade escolar brasileira, mais especificamente a realidade de uma escola pública de Gravataí/RS. O que tem de semelhante é a organização em torno do gênero, conforme vinha falando. Organizar-se em torno dele não é algo tão distante como a monarquia de qualquer país que seja. Isso é a realidade de nossa rua, de nossa cidade, do nosso local de trabalho, da sala de aula, de uma escola, enfim. Lá, na escola, um menino pode muito bem preferir comprar mini-skates a canetas coloridas, afinal isso é muito mais próprio de um menino. Do que ele não se dá conta é que o mini-skate é apenas mais um objeto que vai parar nas mãos do professor mais exigente, pois só atrapalha a aula. Já as canetas coloridas, longe de serem apenas “uma frescura de menina”, vai ajudá-la a organizar o seu texto, destacar os títulos. E são esses pequenos detalhes que vão dando forma a esses distanciamentos, que vão reforçando diferenças, construindo verdades em torno de um e de outro gênero. São essas pequenas coisas – coisas de menino e coisas de menina – que vão contribuindo para que cada um se subjetive e se construa de uma forma que, para esta pesquisa, importa na medida em que vai colaborando para a formação de um distanciamento no aproveitamento escolar de ambos.

Não estou dizendo que os meninos tenham que passar a imitar o comportamento das meninas. Também foi falado ao longo da dissertação da consciência que se tem de que ambos aprendem de formas diferentes. Os meninos podem, ou poderiam, encontrar os seus meios de se construir homens, de ser homens e, ao mesmo, tempo, encontrar meios de ser bons alunos. Isso, na verdade, já ocorre. Porém em menor número. Há muito mais “Iuris” nas salas de aula do que meninos que se dedicam às tarefas escolares. Os meninos, afinal, não gostam muito de canetas coloridas. Não se está sugerindo que passem a usá-las. Talvez não precisem de tantas cores e nem que gostem das mesmas cores de que as meninas gostam. Talvez nem precisem de canetas coloridas. Do que precisam é de um entendimento sobre essa questão e de perceber que de mini-skates é do que não precisam.

Os meninos, enfim, não precisam gostar de pintar borboletas. Mas precisam saber respeitar aqueles que gostam. É preciso que os pais entendam que “pintar borboletas” não desqualifica o seu filho e que ele não necessariamente precisa ser um jogador de futebol para que seja homem. É preciso, também, que nós, educadores, entendamos isso e que não continuemos a colocar todo mundo num molde para que saiam iguais.

Meninos gostam de esportes. Tudo bem, gostam de fato. Talvez até gostem mais do que as meninas – pode ser. O que não pode ser é que se sintam encorajados a repetir que são os donos da quadra e que, para as meninas, só um cantinho basta. O que não pode ser é que as

meninas continuem acreditando nisso e que nem sequer tenham a possibilidade de se construírem tão jogadoras quanto eles. O que não pode ser é que continuem a achar que gostar de esportes é a única maneira de se construírem como homens. O que não pode ser, enfim, é que continuem a ter como único plano de suas vidas o plano A e que estudar pode ser um plano B muito mais relevante, e que muito mais servirá para abrir-lhes caminhos e possibilidades de um futuro melhor.

São, portanto, inúmeras as possibilidades que esta pesquisa aponta. Provavelmente os alunos não vão percebê-las sozinhos. Cabe a nós, educadores, portanto, orientá-los nesse processo. Cabe a nós tomarmos consciência das questões de gênero e das diferenças que geram, dos distanciamentos que produzem e da desigualdade que acabam por constituir.

Por tudo isso é que digo que aqui não se tratam de considerações finais. Mesmo que fosse a escrita de uma tese de doutorado e não de uma dissertação de mestrado não teria sentido chamar de finais quaisquer considerações. Talvez finais apenas se referindo ao fato de serem as últimas palavras desta dissertação. É apenas uma questão de geografia. Não são finais por encerrarem um assunto. Longe disso. Nada está encerrado. Nada foi encerrado após o término da pesquisa, após a escrita da dissertação. É como se fosse o início de uma investigação. É como se fosse uma conexão – quando desembarcamos de um veículo após termos concluído uma etapa de uma viagem que ainda deve ser continuada.

Analisou-se uma situação – a de que os meninos apresentam um desempenho inferior ao das meninas na escola. Buscaram-se respostas para entender o porquê de haver mais meninas nos anos finais da escolaridade (Ensino Médio), o que faz com que mais meninas cheguem às universidades. Talvez o que se encontrou não sejam respostas, mas sim, fundamento para esses questionamentos. Afinal, não são as respostas que movem o mundo. Conforme o que se diz, são as boas perguntas.

Haver mais meninas no Ensino Médio e nas universidades não é, em si, um problema. O que se quer é uma igualdade de gênero e não uma inversão de papéis – se até hoje mais homens ocupavam as universidades, agora seria a vez das meninas. Não é isso o que se quer e não é disso que se está falando aqui. Que ocupem as universidades todos os alunos e alunas que forem capazes disso, independentemente de gênero, raça, classe social, ou qualquer outro fator. Que dirijam as empresas todos que se mostrarem competentes para tal e não porque se construíram à luz de um gênero que, em detrimento do outro, facilita esse processo.

Há, como se disse e se sabe, uma preocupação internacional com as diferenças de gênero. Preocupa o mundo o fato das mulheres ainda terem menos oportunidades do que os homens no que se refere à educação, trabalho, política, etc. Certamente o que a ONU, ou

qualquer outro órgão internacional ou nacional, quer não é inverter essa realidade. Creio que o que todos queremos é que as oportunidades sejam as mesmas para todos, como o que se verifica em países escandinavos, conforme o relatório *The Global Gender Gap Report*.

A grande questão desta pesquisa foi, portanto, a construção e a manutenção da masculinidade como uma das possibilidades de entendimento desse *gap*. Há outras possibilidades – o mercado de trabalho, por exemplo, que absorve muitos meninos, embora, hoje em dia, absorva meninas também. Tudo isso vem sendo observado por mim desde sempre, desde o aluno que fui lá nas séries iniciais e que sofria um pouco dadas as cobranças sociais em torno de um tipo de masculinidade que não apresentava; depois como o educador que me tornei e que passou a observar o comportamento dos alunos em torno das questões de gênero e sexualidade; o pesquisador que, inserido neste programa de pós-graduação, pode qualificar o seu olhar através das leituras, das orientações, das conversas com professores e alunos com a escrita, enfim, deste texto.

Outros passos poderão ser dados agora que a pesquisa chega ao seu final – final que, como disse, é apenas uma questão de geografia. Geografia enquanto sinônimo de local, lugar – no caso, o do capítulo que encerra esta dissertação, e não o assunto que ela traz em si. Não posso dizer que não tenha chegado a lugar algum. Obviamente que depois de tanto pesquisar, ler, entrevistar, escrever, chego a algum lugar, chego a alguns entendimentos, e por que não dizer, a algumas conclusões. Afinal todo um trabalho aqui se apresenta. O que quero dizer, no entanto, é que este trabalho não é um ponto final. Quando muito se trata de reticências. A cada passo que vier a dar estarei sempre atento aos *gaps* que terei que cruzar. E se *gaps* há, fica sempre o alerta: *mind the gap(s)*.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: Imagens e Auto-Imagens*. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. 4ª ed. Bertrand Brasil: Rio de Janeiro, 2005.
- BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G.L (org.). *O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade*. 2ª ed. Autêntica: Belo Horizonte, 2001.
- BUTLER, Judith. *Corpos que pesam*. In: LOURO, G.L (org.). *O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade*. 2ª ed. Autêntica: Belo Horizonte, 2001.
- BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2003.
- CARVALHO, Marília Pinto de. Gênero e política educacional em tempos de incertezas. In: *Educação em Tempos de Incertezas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- CONNELL, R.W. *Masculinities*. 2ª ed. University California Press: Los Angeles, 2005.
- COSTA, Marisa V. (Org.) *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003, p. 103-126.
- ERNEST, Paul. Changing Views of 'The Gender Problem' in Mathematics. In: WALKERDINE, Valerie. *Counting Girls Out: Girls and Mathematics*. Falmer Press: London, 1998.
- FELIPE, Jane e GUIZZO, Bianca Salazar. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: *Corpo, Gênero e Sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- FELIPE, Jane. Infância, gênero e sexualidade. In: *Educação e Realidade*. Porto Alegre: UFRGS, 2000.
- FISCHER, Rosa M.B. Foucault e a análise do discurso em Educação. *Cadernos de Pesquisa*, n, 114, nov/2001, p. 197-223. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>. Acesso em 14/01/2010.
- FRAGA, Alex Branco. *Concepções de Gênero nas Práticas Corporais de Adolescentes*. Revista Momento, Porto Alegre/RS, v. 1, n. 3, p. 35-41, 1995. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/download/2197/918>. Acesso em 13/05/2012.

- FRAGA, Alex Branco. A quadra e os cantos: arquitetura de gêneros nas práticas corporais escolares. *Lecturas Educacion Fisica y deportes* (Buenos Aires), Buenos Aires, v. 10, n. 87, 2005.
- FOUCAULT, Michel. *A História da Sexualidade I: a vontade de saber*. 17ª ed. Graal: São Paulo, 2006.
- FOUCAULT, Michel. *A História da Sexualidade II: o uso dos prazeres*. 13ª ed. Graal: São Paulo, 2009.
- FOUCAULT, Michel. *A História da Sexualidade III: o cuidado de si*. 10ª ed. Graal: São Paulo, 2009.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso* : aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 18. ed. São Paulo: Loyola, 2009. Também disponível em <http://vsites.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/ordem.pdf>. Acesso em 14/01/2010.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 32ª ed. Vozes: Petrópolis, 1987.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 28ª reimpressão. Graal: São Paulo: 2010.
- FOUCAULT, Michel. Poder e Saber. In: *Estratégia, Poder-Saber (Ditos e Escritos)*. 2ª Ed. Forense: São Paulo, 2010.
- FOUCAULT, Michel. A Governamentalidade. In: *Estratégia, Poder-Saber (Ditos e Escritos)*. 2ª Ed. Forense: São Paulo, 2010.
- FOUCAULT, Michel. Diálogo sobre o poder. In: *Estratégia, Poder-Saber (Ditos e Escritos)*. 2ª Ed. Forense: São Paulo, 2010.
- FURASTÉ, Pedro Augusto. *Normas Técnicas para o Trabalho Científico: Elaboração e Formatação*. 14ª Ed. Gráfica e Editora Brasul Ltda: Porto Alegre, 2006.
- GARCIA, Sandra Mara. Conhecer os homens a partir do gênero e para além do gênero. In: UNBEHAUM, Margareth Arilha G. MEDRADO, Benedito (org.). 34ª ed. Ecos: São Paulo, 1998.
- GREEN, Bill; BIGUN, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Alienígenas na Sala de Aula*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- HARAWAY, Donna. “Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. *Cad. Pagu* [online]. 2004, n.22, PP 201-246. ISSN 0104-8333.
- KIMMEL, Michael S. A produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 4, n.9, p. 103-117, 1998.
- LOURO, Guacira Lopes. FELIPE, Jane. GOELLNER, Silvana Vildore. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 3ª ed. Vozes: Petrópolis, 2007.

- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 9ª ed. Vozes: Petrópolis, 2007.
- LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G.L (org.). *O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade*. 2ª ed. Autêntica: Belo Horizonte, 2001.
- LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Autêntica: Belo Horizonte, 2004.
- MICHALSKI, Marion. Identidade do Aluno Juliano Liberdade e Diversidade no Ensino Médio. Porto Alegre: Fundação de Apoio ao Colégio Estadual Júlio de Castilhos, 2010.
- MICHELET, Jules. *A mulher*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. *Revista Estudos Feministas*, v. 8, n. 2, p 9-41, 2000.
- RUBIN, Gayle S. *O tráfico de mulheres: notas sobre a economia política do sexo*. SOS Corpo: Recife, 1993.
- RUBIN, Gayle. Thinking Sex: notes for a radical theory of the politics of sexuality. In: PARKER, Richard e AGGLETON, Peter (org.). *Culture, Society and Sexuality: a reader*. UCL Press: Londres, 1999. P. 143-178.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: COSTA, Marisa C. Vorraber (Editora) *Educação e Realidade*. V. 20, n. 2. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1995.
- SEFFNER, Fernando. *Derivas da Masculinidade: representação, identidade e diferença no âmbito da masculinidade bissexual*. Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2003.
- SEFFNER, Fernando. *Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade*. In: Estudos Feministas: Florianópolis, 2011, V. 19, n. 2.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ª ed. Autêntica: Belo Horizonte, 2007.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. O Currículo como Fetiche: a poética e a política do texto curricular. 1ª ed. 3ª reimpressão. Autêntica: Belo Horizonte, 2006.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ª ed. Autêntica: Belo Horizonte, 2007.
- TRAVERSINI, Clarice Salete; BELLO, Samuel Edmundo Lopez. O numerável, mensurável e auditável: estatística como tecnologia para governar. *Revista Educação & Realidade*, v.34, n. 2, mai/ago, 2009, p.135-152 (Seção temática Governamentalidade e Educação). Disponível em http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacao_e_realidade/article/viewFile/8267/5535. Acesso em 14/01/2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault e a educação. 2ª ed. Autêntica: Belo Horizonte, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). *A escola tem futuro?* Riode Janeiro: DP&A, p.103-126.

WALKERDINE, Valerie. *Counting Girls Out*. Falmer Press: London, 1998.

WEEKS, Jeffrey. O Corpo e a Sexualidade. In: LOURO, G.L (org.). *O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

XAVIER, M.L.M.F. Escola contemporânea: o desafio do enfrentamento de novos papéis, funções e compromissos. In: BUJES, M.I.E. e BONIN, I.T. (Org.). *Pedagogias sem Fronteiras*. Canoas: Ed. ULBRA, 2010.

XAVIER, M.L.M.F. Os incluídos na escola: o disciplinamento nos processos emancipatórios. In: *Ensaio em Estudos Culturais, Educação e Ciência*. Porto Alegre: UFRGS/EDITORA;2007.

APÊNDICE A – Roteiro de Perguntas para a Entrevista

Roteiro de entrevista

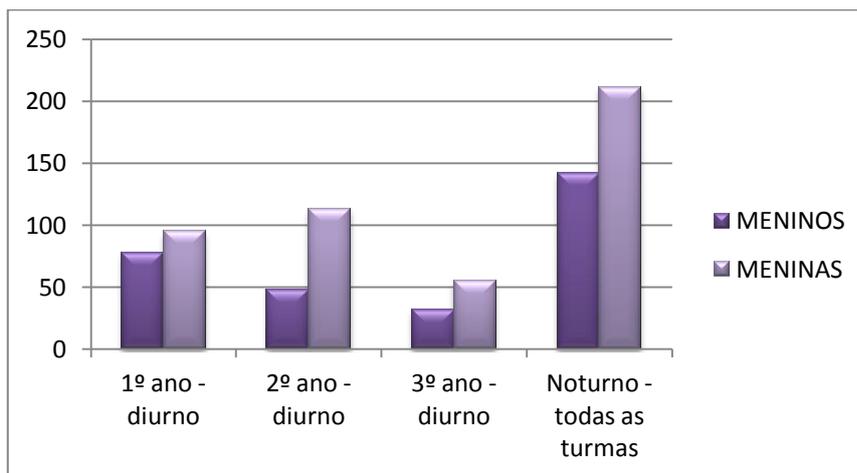
Foram estas as perguntas que eu fiz com os alunos durante as entrevistas-piloto. Outras perguntas poderão surgir, ou mesmo as que aqui se apresentam poderão se modificar.

- 1) O que é “estar na escola”?
- 2) Você se identifica com tarefas tipicamente escolares, por exemplo – manter cadernos organizados, buscar uma boa caligrafia, fazer temas, ler, escrever, ter material, etc?
- 3) Quais as atividades que você gosta de exercer na escola e quais não? Por quê?
- 4) Você acha que essas coisas são diferentes para as meninas? Por quê?
- 5) Escola é lugar mais de menino ou de menina?
- 6) Você acha que as meninas são mais protegidas que os meninos na escola?
- 7) Você acha que os meninos são mais protegidos que as meninas na escola?
- 8) Narre uma cena em que os guris se dão bem sem fazer nada na aula.
- 9) Narre uma cena em que as gurias se dão bem sem fazer nada na aula.
- 10) Você gosta de estar na escola?

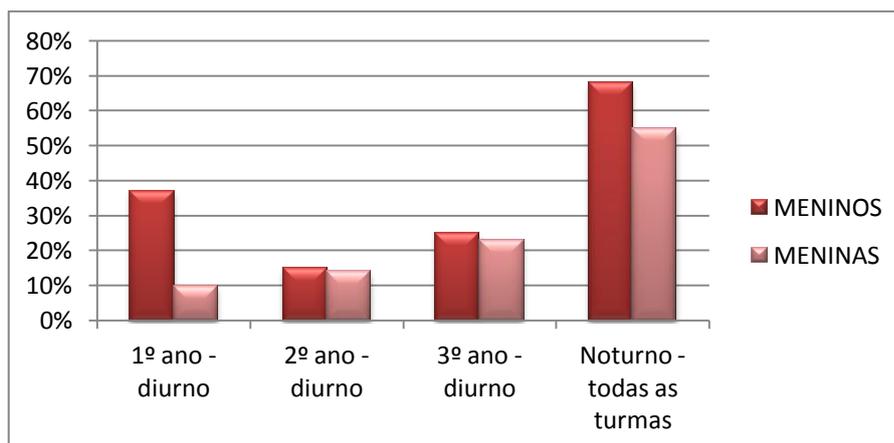
**APÊNDICE B - Gráficos com os Números de Alunos Reprovados ou Evadidos por
Gênero na Escola onde se deu a Pesquisa no ano de 2011.**

Seguem os gráficos conforme levantamento feito na secretaria da escola onde se deu a pesquisa, referente ao número de alunos na escola, separados por gênero e os resultados (evasão e reprovação), também separados por gênero.

- 1) Número de alunos separados por gênero nas turmas de Ensino Médio da escola na qual a pesquisa foi realizada:



- 2) Percentual de alunos reprovados e evadidos por série e gênero, em relação à quantidade de alunos na turma. Números relativos.



APÊNDICE C – Proposta de Redação

Proposta de redação apresentada aos alunos do segundo ano do Ensino Médio em 2010, como avaliação trimestral de redação.

“Homens X Mulheres – Por que eles estão ficando para trás? Elas nascem mais fortes, vão melhor nos estudos e dominarão o mercado de trabalho.”

O trecho acima está veiculado na edição 292, de JUN/2011 da Revista Superinteressante. O que você acha disso? A escola é um ambiente mais feminino? O menino não se identifica com ela? As meninas são mais dedicadas? Fazem mais o que os professores pedem? Ter letra bonita é coisa de menina? Ter cadernos organizados, livro, trabalhos, etc. faz parte do universo delas? Um dia, elas dominarão o mercado que já foi predominantemente masculino?

Faça uma dissertação sobre o assunto, utilizando o espaço abaixo. Dê um título.



(Segue espaço para a escrita da redação: linhas.)

APÊNDICE D – Foto de Campo de Futebol em Londres

Foto tirada em um parque de Londres (Regent's Park) por ocasião de minha estada lá nas férias de 2012, mais precisamente no mês de janeiro, entre os dias 15 e 31.

Observa-se ao fundo um grupo de meninos jogando futebol – o mesmo que é jogado no Brasil e que foi inventado na Inglaterra, onde o esporte é tão popular quanto aqui – enquanto que um grupo de meninas fica conversando, num “canto da quadra”, e observando. Havia outros jogos acontecendo no mesmo parque que dispõe de vários campos como esse para a prática do esporte. Em todos, só havia meninos jogando.



ANEXO A – Termo de Consentimento Institucional



Termo de Consentimento Institucional

Prezada Senhora Diretora do Colégio Estadual Professor Nicolau Chiavaro Neto,

Solicito sua autorização para realização do projeto de pesquisa intitulado Mind The Gap – Produção De Masculinidade(S), Juvenil(Is) Aproveitamento Escolar e Evasão, de autoria do acadêmico Luciano Ferreira da Silva, que está sendo supervisionado pelo Prof. Dr. Fernando Seffner, em sua Instituição. Este projeto pretende apontar possibilidades de respostas para as questões de gênero no processo de desempenho e aproveitamento escolar e a subjetivação do jovem na construção de sua masculinidade nesse processo. Os procedimentos adotados serão a observação dos alunos nos diversos espaços escolares (corredores, recreios, salas de aula), escolha de um grupo para futuras entrevistas, que serão realizadas no segundo semestre deste ano em horário inverso ao turno de aula. Esta atividade não apresenta riscos aos participantes.

A qualquer momento, a direção da escola, ou quem quer que a represente, como supervisores e coordenadores, poderá solicitar esclarecimentos sobre o trabalho que está sendo realizado e, sem qualquer tipo de cobrança, poderá retirar sua autorização. O pesquisador está apto a esclarecer quaisquer dúvidas que venham a surgir e, em caso de necessidade, dar indicações para contornar qualquer mal-estar que possa decorrer da pesquisa.

Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados para a escritura de uma dissertação de mestrado, bem como possíveis artigos científicos que dela possam decorrer, sendo que, para isso, o pesquisador assume a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes da instituição. Nomes, endereços e outras indicações pessoais não serão publicados em hipótese alguma. Os bancos de dados gerados pela pesquisa só serão disponibilizados sem estes dados. Na eventualidade da participação nesta pesquisa causar qualquer tipo de dano aos participantes, o pesquisador compromete-se a reparar esse dano, ou prover meios para a reparação. A participação será voluntária, não sendo fornecido por ela qualquer tipo de pagamento.

Autorização Institucional

Eu, _____, responsável pela instituição Colégio Estadual Professor Nicolau Chiavaro Neto, declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa acima, e concordo em autorizar a execução da mesma nesta Instituição. Sei que a qualquer momento posso revogar esta Autorização, sem a necessidade de prestar qualquer informação adicional. Declaro, também, que não recebi ou receberei qualquer tipo de pagamento por esta autorização bem como os participantes também não receberão qualquer tipo de pagamento.

Luciano Ferreira da Silva (pesquisador)

Direção da escola

Fernando Seffner (Orientador)

ANEXO B – Termo de Consentimento Informado



Termo de Consentimento Informado

Eu, Luciano Ferreira da Silva, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), estou realizando pesquisa referente ao comportamento de meninos e suas impressões acerca dos procedimentos escolares aos quais se vêem expostos cotidianamente.

Esta pesquisa está vinculada ao programa acima referido, mais especificamente à linha de pesquisa intitulada Educação, Sexualidade e Relação de Gênero e tem orientação do Prof. Dr. Fernando Seffner.

Solicito o seu consentimento para a participação nesta pesquisa. Sua participação será através de um diálogo, na forma de uma entrevista. Saliento que esta será uma entrevista informal e que, a qualquer momento, pode ser interrompida para quaisquer esclarecimentos. Sua participação é voluntária e pode ser encerrada a qualquer momento.

Os dados levantados através de suas respostas, inicialmente, servirão de base para o meu projeto de dissertação e, num outro momento, para a própria dissertação, e somente serão usados para esse fim. O seu nome e quaisquer outros dados pessoais serão mantidos em sigilo, sendo conhecidos apenas por mim, autor da pesquisa, e pelo meu orientador, Prof. Dr. Fernando Seffner, não constando de maneira aberta nem mesmo na citada dissertação.

Por concordar com as condições acima descritas, assino abaixo, autorizando o pesquisador a me entrevistar e a utilizar minhas respostas em sua pesquisa, projeto de dissertação e, possivelmente, na própria dissertação.

(Entrevistado)

Responsáveis pela pesquisa

Luciano Ferreira da Silva – telefone (51) 3361-2790

Fernando Seffner – telefone (51) 3308-3267 / 3308-3993

ANEXO C – The Global Gap Gender Report

O quadro abaixo mostra o ranking do *The Global Gender Gap Report*. Os primeiros países são aqueles nos quais as diferenças de oportunidades de gênero são menores. Quanto mais abaixo o país se encontra neste ranking, maiores as diferenças de gênero, ou seja, mais desigualdades ou menor a paridade de gênero.

The Global Gender Gap 2011 Rankings - Top 20					
Country	2011	Score*	2010	Change	
Iceland	1	85.3%	1	0	→
Norway	2	84.0%	2	0	→
Finland	3	83.8%	3	0	→
Sweden	4	80.4%	4	0	→
Ireland	5	78.3%	6	1	↑
New Zealand	6	78.1%	5	-1	↓
Denmark	7	77.8%	7	0	→
Philippines	8	76.9%	9	1	↑
Lesotho	9	76.7%	8	-1	↓
Switzerland	10	76.3%	10	0	→
Germany	11	75.9%	13	2	↑
Spain	12	75.8%	11	-1	↓
Belgium	13	75.3%	14	1	↑
South Africa	14	74.8%	12	-2	↓
Netherlands	15	74.7%	17	2	↑
United Kingdom	16	74.6%	15	-1	↓
United States	17	74.1%	19	2	↑
Canada	18	74.1%	20	2	↑
Latvia	19	74.0%	18	-1	↓
Cuba	20	73.9%	24	4	↑

* Scores produced on zero-to-one scale and can be roughly interpreted as percentage of gender gap that has been closed.

Eis o texto da página inicial do Relatório, conforme acesso em 20/01/2012. Coloco em inglês para ser fiel à página com a tradução em rodapé.

Nordic countries (Finland, Iceland, Norway and Sweden) continue to hold top spots having closed over 80% of their gender gaps, while countries at the bottom of the rankings still need to close as much as 50%.

“Smaller gender gaps are directly correlated with increased economic competitiveness,” says Saadia Zahidi, Senior Director, Head of the World Economic Forum’s Women Leaders and Gender Parity Programme and report co-author. “With the world’s attention on job creation and economic growth, gender equality is the key to unlocking potential and stimulating economies.”³¹

³¹ Os países nórdicos (Finlândia, Islândia, Noruega e Suécia) continuam a ocupar os primeiros lugares tendo superado 80% de suas disparidades de gênero, enquanto que os países na base do ranking ainda têm que superar algo em torno de 50% delas. “Menores distanciamentos de gênero estão diretamente correlacionados com o aumento da competitividade econômica, diz Saadia Zahidi, Diretora Senior, Chefe das Mulheres Líderes do Fórum Econômico Mundial e do Programa de Paridade de Gênero e coautora do relatório. “Com a atenção do mundo na criação de empregos e crescimento econômico, a igualdade de gênero é a chave para destravar o potencial e estimular as economias.

ANEXO D – Diferenças Salariais Entre Homens E Mulheres.

As diferenças salariais entre Homens e Mulheres³²

Apesar da aparente igualdade entre os sexos, os salários entre homens e mulheres continuam sendo diferentes. Pensando em esclarecer essa questão a Pesquisa Salarial do Grupo Catho apresenta estas diferenças salariais.

Através do estudo realizado pode-se notar que a diferença entre os salários de homens e mulheres vem crescendo nos últimos anos. No ano de 2005 essa diferença era aproximadamente 52% a mais para o salário dos homens. Para esse ano, até o mês de Junho, essa diferença subiu para 75,38%, no geral.

Analisando essa diferença, no mesmo período, em cada um dos níveis hierárquicos considerados nesta pesquisa, nota-se que para a maioria dos níveis houve um aumento da diferença entre salários, principalmente para os cargos mais elevados como diretores, o qual a diferença chega a aproximadamente 20%. Para os cargos de trainee, estagiários e operacionais houve uma queda na diferença salarial quando se compara os anos de 2005 e 2007. Apesar dessa diminuição a classe referente aos operacionais tem uma diferença de 45,59%, a maior diferença entre os níveis hierárquicos.

Média Salarial por Nível Hierárquico (2005)

Nível Hierárquico	Feminino	Masculino	Razão	Relação
Presidente	-	34.988,02	-	
Vice Presidente	-	21.993,00	-	
Diretor	14.256,95	15.279,16	93,31	7,17
Gerente	7.291,96	7.995,94	91,20	9,65
Consultor	4.749,56	5.871,31	80,89	23,62
Supervisão	3.233,41	3.715,63	87,02	14,91
Especializado	2.364,25	2.961,34	79,84	25,25
Professor Universitário	4.098,41	4.744,45	86,38	15,76
Administrativo	1.008,66	1.058,76	95,27	4,97
Trainee	1.323,05	1.635,23	80,91	23,59
Estagiário	677,74	742,95	91,22	9,62
Operacional	945,60	1.370,03	69,02	44,88

³² Disponível em:

http://www3.catho.com.br/salario/action//artigos/As_diferencas_salariais_entre_Homens_e_Mulheres.php - acessado em 20/05/2012.

Média Salarial por Nível Hierárquico (2007)

Nível Hierárquico	Feminino	Masculino	Razão	Relação
Presidente	26.500,00	28.211,00	93,93	6,46
Vice Presidente	20.000,00	26.048,00	76,78	30,24
Diretor	12.926,00	15.582,00	82,95	20,55
Gerente	7.316,00	8.136,00	89,92	11,21
Consultor	4.067,00	5.282,00	77,00	29,87
Supervisão	3.154,00	3.690,00	85,47	16,99
Especializado	2.358,00	3.006,00	78,44	27,48
Professor Universitário	3.652,00	4.572,00	79,88	25,19
Administrativo	1.016,00	1.082,00	93,90	6,50
Trainee	1.308,00	1.534,00	85,27	17,28
Estagiário	735,00	807,00	91,08	9,80
Operacional	908,00	1.322,00	68,68	45,59

Com relação ao faturamento (porte) da empresa tem-se que a diferença entre os salários aumentou em todos os níveis de faturamento considerados nesta pesquisa, quando se compara os anos de 2005 e 2007. Para esse ano, observou-se que quanto maior o porte da empresa maior a diferença salarial entre os sexos, exceto para as empresas que faturam mais do que R\$ 300 milhões (US\$ 150 milhões). A diferença salarial chega a aproximadamente 84% em empresas que faturam de R\$ 150 a 299 milhões (US\$ 75 a 149,5 milhões).

ANEXO E – Texto de Livro Didático de Inglês

Cópia do texto para completar (exercício) retirado do livro de inglês adotado pela escola onde trabalho para o Ensino Médio no ano de 2012.

6 Read the text about differences between boys and girls at school. Complete the text with the correct form of the verbs in the box.

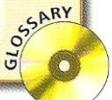
exist like score reach explain punish believe

Are girls better students than boys?

Most people think that girls are better students than boys. In England, girls a score higher marks in tests in most subjects and at most ages. At the age of seven, 88% of girls b the expected level for their age, but only 80% of boys do. By the age of 11, the difference is 80% to 69%, and the gap is wider at 14 years old. A similar situation c in the USA and many other countries.

However, two American researchers, William Draves and Julie Coates, d that it is not the boys who are the problem, but the schools. Their book, *Nine Shift: Work, life, and education in the 21st century* e that in fact boys are better prepared for the future. Boys are more interested in computers and the Internet. They f taking risks, and thinking about ways of making money and teamwork – things that are important for success at work.

The problem is that schools g boys for this behaviour because they are bad at listening and following instructions.

O texto diz o seguinte, conforme tradução minha:

As meninas são melhores alunas do que os meninos?

A maioria das pessoas acha que as meninas são melhores alunas do que os meninos. Na Inglaterra, as meninas alcançam melhores resultados em testes na maioria das disciplinas em todas as idades. Aos sete anos, 88% das meninas alcançam o nível esperado para a sua idade, mas apenas 80% dos meninos o fazem. Até a idade de 11 anos, a diferença passa de 80% para 69%, e o distanciamento é maior aos 14 anos de idade. Uma situação similar existe nos EUA e em muitos outros países.

No entanto, dois pesquisadores americanos, William Draves e Julie Coates, explicam que não são os meninos o problema, mas as escolas. O livro deles, *O nono turno: trabalho, vida e educação no século 21* explica que, na verdade, os meninos estão melhor preparados para o futuro. Os meninos são mais interessados em computadores e na Internet. Eles gostam de

correr riscos, e de pensar em formas de fazer dinheiro e em trabalho em equipe – coisas que são importantes para o sucesso no trabalho.

O problema é que as escolas punem os meninos pelos seus comportamentos porque eles não são bons em ouvir e seguir instruções.